

**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ
МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ**

**Л.І.ПРОХОРЕНКО, О.О.БАБЯК, Н.І.БАТАШЕВА, А.Л.ДУШКА,
І. В. НЕДОЗИМ, І. М.ОМЕЛЬЧЕНКО, О.В.ОРЛОВ**

**НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО
РОЗВИТКУ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Навчально-методичний посібник

Київ-2020

Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. –2020. – 435 с.

Навчально-методичний посібник «Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу» містить матеріали сучасних моделей організації навчання дітей з когнітивними порушеннями. Запропоновано авторські підходи до вирішення проблем розвитку, навчання і соціалізації таких дітей. Окреслено теоретико-методологічні засади та представлено психолого-педагогічні моделі допомоги дітям із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, із гіперактивним розладом із дефіцитом уваги та легкими порушеннями інтелекту в процесі навчання та соціалізації.

Практичні завдання, запропоновані авторами, спрямовані на вирішення необхідних розвиваючих і освітніх завдань школярів з порушеннями когнітивного розвитку, стануть у нагоді вчителям при проведенні корекційно-розвивальної роботи, визначенні особливостей її змісту, спеціальних методів, способів і умов, які максимально сприятимуть засвоєнню знань і соціальному розвитку дітей.

Запропоновані матеріали стануть у нагоді педагогічним працівникам, психологам спеціальних та інклюзивних закладів освіти, родинам дітей з особливими потребами та всім, кому небайдужа доля таких дітей.

УДК

© Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
відділ психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами,
2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.

1.1. Поняття «когнітивні порушення», види, класифікація. Когнітивні порушення у дітей.

1.2. Реалізація дидактичних принципів в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

1.3. Методи навчання в освіті дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.

2.1. Організація навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в різних типах навчальних закладів.

2.2. Реалізація компетентісного підходу в роботі з дітьми, які мають порушення когнітивного розвитку.

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.

3.1. Напрями корекційно-розвивальної роботи.

3.2. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з РАС.

3.3. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із ГРДУ.

3.4. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з легкими порушеннями інтелекту.

3.5. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із ЗПР.

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.

4.1. Етапи та принципи психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

4.2. Психологічний супровід дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах школи.

4.2.1. Дитина із затримкою психічного розвитку у класі.

4.2.2. Гіперактивна дитина у класі.

4.2.3. Дитина з РАС у класі.

4.2.4. Дитина з легкими порушеннями інтелекту у класі.

4.3. Психологічний супровід дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах сім'ї.

4.3.1. Дитина із затримкою психічного розвитку в сім'ї.

4.3.2. Дитина з РАС у сім'ї.

4.3.3. Гіперактивна дитина у сім'ї.

4.3.4. Дитина з легкими порушеннями інтелекту у сім'ї.

Вступ

На сучасному етапі відкриваються нові перспективи у системі освіти, пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання і виховання дітей з особливими потребами. Зокрема, суттєві зміни, що сьогодні відбуваються, обумовлені реформою «Нова українська школа», яка запроваджена МОН України схвально оцінена не лише європейськими партнерами, а й українським суспільством у цілому. Сучасні технології навчання переорієнтовано із «засвоєння знань» на формування «компетентностей», що базуються на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму.

Найчисленнішу групу серед дітей з особливими освітніми потребами становлять діти з порушеннями когнітивного розвитку: із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, гіперактивності із дефіцитом уваги, легкими порушеннями інтелектуального розвитку. Більшість з цих дітей мають різною мірою порушення у розвитку мовлення, що виявляється не тільки в усному мовленні, але й у формуванні навичок читання і письма.

Як відомо, порушення у розвитку дитини призводять до її «випадання» із соціального та освітнього простору. І досить часто дорослі не знають, яким чином передати такій дитині той соціальний досвід, який діти нормотиповим розвитком набувають без специфічних засобів і методів навчання.

Труднощі, з якими зустрічаються діти з порушеннями когнітивного розвитку в освітньому середовищі, у більшості випадків, пов'язують не лише з первинними порушеннями, але й із десоціалізацією таких дітей, подолати які можна засобами спеціально організованого навчання, що передбачає корекційно-розвивальне спрямування, спеціальні методи і способи вирішення розвивальних і освітніх завдань, які в умовах норми досягаються традиційними способами.

Втім, запровадження сучасних моделей організації навчання, виховання і реабілітації дітей з порушеннями когнітивного розвитку вимагає не лише спеціального дизайну освітнього середовища та нових форм і методів навчання, а й впровадження ефективної та результативної системи психологічного супроводу, яка спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості дитини на різних етапах онтогенезу, формування різних компетентностей щодо здійснення вибору та подолання труднощів у процесі життєдіяльності, допомоги у кризові періоди розвитку й ін.

Узагальнюючи викладене, думається, що навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу може втілюватися шляхом конструювання компетентнісно зорієнтованого змісту освіти, реалізації сучасних методів навчання і впровадження системи психолого-педагогічного супроводу як дітей особливими потребами, так і їхніх родин, що дасть змогу таким дітям досягнути максимального прояву їхніх можливостей в освітньому процесі і прискорити процес інтеграції їх у суспільство.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.

1.1. Поняття «когнітивні порушення», види, класифікація. Когнітивні порушення у дітей.

Поняття «когнітивні порушення», види, класифікація.

Когнітивний розвиток є однією з найактуальніших мультидисциплінарних проблем, що входить в сферу інтересів педіатрії, неврології, психології, педагогіки, нейрофізіології, нейрофармакології і інших напрямів науки.

Мовлячи про розвиток особистості, слід відштовхуватися поняття «онтогенезу». Цей термін ввів Е. Геккель в 1866 р. при формулюванні біогенетичного закону. Онтогенез – розвиток індивіда протягом усього життя (від моменту запліднення). Онтогенез має свої закономірності: процеси росту і розвитку найінтенсивніше відбуваються в дитячому організмі.

Формування і розвиток когнітивних функцій відбувається на основі взаємодії генетичних, біологічних і соціальних факторів протягом усього пренатального і постнатального періоду розвитку людини. Процес розвитку характеризує незворотня, спрямована, закономірна зміна структур життєзабезпечення, в результаті якої виникають нові кількісні і якісні змінами організму.

Проблема порушення когнітивного розвитку гостро постає як в Україні, так і у світі, через всеохоплюючий негативний вплив когнітивних порушень на якість життєдіяльності особистості та високу поширеність.

Під когнітивними порушеннями (КП) розуміють погіршення когнітивних функцій у порівнянні з вихідними індивідуальними, віковими і освітніми рівнями, що впливає на ефективність навчання, життєдіяльності і соціальної адаптації. До основних когнітивних функцій відносять: сприйняття, увагу, пам'ять, праксис, функції саморегуляції та соціальний інтелект. У багатьох випадках, порушення когнітивних функцій спричиняє порушення мовлення.

Когнітивні функції – найбільш складні функції головного мозку, за допомогою яких здійснюється процес раціонального пізнання світу й забезпечується цілеспрямована взаємодія з ним.

Цей процес містить:

- сприйняття інформації;
- обробку і аналіз інформації;
- запам'ятовування і зберігання інформації;
- обмін інформацією, побудову і виконання запрограмованих дій.

Із кожним з вищеперерахованих етапів когнітивної діяльності пов'язана певна функція:

- 1) сприйняття інформації – гнозис;
- 2) обробка та аналіз інформації – так звані виконавчі функції, які вміщують довільну увагу, спілкування, виявлення подібностей та відмінностей;
- 3) запам'ятовування та зберігання інформації – пам'ять;
- 4) обмін інформацією та побудова і здійснення програми дій – прaxis, функції саморегуляції.

Ключовою ланкою, яка лежить в основі виникнення порушень когнітивного розвитку, у більшості осіб, є не первинне пошкодження тих чи інших кіркових зон чи систем, а порушення зв'язку між різними кірковими відділами і субкотрикаральними структурами, що призводить до їх роз'єднання (синдром роз'єднання, англ. disconnection syndrome).

Порушення когнітивного розвитку виникають не лише внаслідок часткового чи загального зниження функції але і через зниження компенсаторних можливостей. Компенсаторні можливості головного мозку в значній мірі залежать від преморбідного стану фізичного та психічного, а також від тривалості дії чинника ризику. Тому ступінь порушення психічних функцій є дуже відмінним. Втім, вищезазначені механізми виникнення порушення когнітивного розвитку не дають змоги однозначно говорити про залежність між пошкодженням і функціональним розладом.

Порушення когнітивних функцій є одним із найбільш поширених неврологічних розладів.

У різних галузях науки, зокрема нейропсихології, розрізняють різні ступені когнітивних порушень, а саме: легкі, помірні, тяжкі та суб'єктивні когнітивні порушення, які не знаходять об'єктивного підтвердження, втім, є попередниками подальшого розвитку когнітивного зниження.

Під тяжкими когнітивними порушеннями – розуміють стійкі порушення когнітивних функцій різного характеру внаслідок структурного, дисметаболічного, токсичного пошкодження головного мозку, що приводять до порушення побутової, професійної і соціальної діяльності. Помилковою є загальноприйнята точка зору про те, що «тяжкий когнітивний розлад» є синонімом терміну «деменція». Під тяжким когнітивним порушенням розуміють кілька варіантів когнітивного зниження, яке виявляється у дезадаптації особи. Розрізняють моно- та поліфункціональне тяжке когнітивне зниження (за аналогією з легкими і помірними КП). Для тяжкого монофункціонального когнітивного зниження характерні такі стани, як первинна прогресуюча афазія, корсаківський синдром, афазія та інші локальні когнітивні моносимптоми, що виникають унаслідок ураження головного мозку пухлиною, після інсульту або при черепно мозковій травмі. Монофункціональне тяжке когнітивне порушення представлено делірієм, псевдодеменцією і власне деменцією.

Помірні когнітивні порушення – набуті когнітивні порушення різного характеру і різної етіології, що не призводять до соціальної, професійної чи побутової дезадаптації (тобто не досягають ступені деменції), але викликають труднощі при здійсненні складних видів діяльності і навчання.

Під легкими когнітивними порушеннями розуміють порушення когнітивних функцій різного характеру, що зумовлене патологічними чи віковими змінами головного мозку, що значно не впливають на побутову, професійну і соціальну діяльність людини.

Найбільш частими причинами суб'єктивних когнітивних порушень є тривога і депресія. Втім, у багатьох випадках відчуття когнітивного зниження виявляється першим симптомом прогресуючого захворювання, наприклад,

суб'єктивне відчуття зниження пам'яті може свідчити про перші прояви хвороби Альцгеймера.

Історичний нарис.

Термін «помірні когнітивні порушення» був уперше запропонований в 1982 році групою вчених Нью-Йоркського університету на чолі з V.Reisberg. Дослідники оцінили порушення когнітивного розвитку за шкалою загальних порушень (Global Deterioration Scale), за якою когнітивні та функціональні порушення визначають відповідно до кількості балів: від 1 (норма) до 7 (тяжка деменція). За даними вчених порушення когнітивного розвитку можна засвідчити, якщо особа отримала 3 бали за шкалою.

Кілька інших груп дослідників засвідчили подібні стани, які означили як «зниження пам'яті», «когнітивний розлад» «м'який нейрокогнітивний розлад», «сумнівна деменція» та ін.

У сучасній науці вченими була запропонована концепція «суб'єктивного когнітивного порушення», що визначається як проміжний стан між нормою та когнітивними порушеннями.

Тобто, когнітивне порушення визначається як проміжний стан між віковою нормою і ранніми проявами порушень когнітивних функцій.

Сучасні дослідники в галузі нейропсихології виділяють різні ступені та клінічні варіанти когнітивних порушень, які складають найпоширенішу класифікацію когнітивних порушень, що містить 4 категорії:

- монофункціональний амнестичний тип – з вибіркоvim порушенням пам'яті;
- мультифункціональний амнестичний тип, що характеризується поєднанням порушень пам'яті з іншими когнітивними порушеннями;
- мультифункціональний неамнестичний тип, що характеризується множинними когнітивними порушеннями;
- монофункціональний неамнестичний тип із залученням уваги та регуляторних функцій, мовних чи зорово-просторових функцій.

У МКХ-10 когнітивні порушення описано у рубриці «Інші психічні розлади, обумовлені пошкодженням і дисфункцією головного мозку або соматичною хворобою» (F06.7 – «Легкий когнітивний розлад»).

Легкий когнітивний розлад може передувати, супроводжувати чи виникати слідом за різними інфекційними та органічними розладами, як церебральними, так і системними. У людини з порушеннями когнітивного розвитку спостерігається зниження пам'яті, активної уваги, труднощі у навчанні.

При когнітивних порушеннях виявляються труднощі в одній, або декількох із таких сфер:

- 1) пам'ять (особливо відтворення) або засвоєння нового матеріалу;
- 2) концентрація уваги;
- 3) мислення (наприклад, уповільнення);
- 4) мова (наприклад, страждає розуміння, підбір слів тощо);
- 5) зорово-просторові функції.

Спостерігається порушення чи зниження продуктивності когнітивних функцій.

Когнітивні порушення у дітей.

Етапи нормального розвитку когнітивних функцій у дітей.

Етапи нормального когнітивного розвитку широко представлені у працях численних авторів, зокрема у роботах Ж. Піаже. Вчений структурував етапи розвитку дітей. Ключовими моментами у періодизації є:

Сенсомоторна стадія когнітивного розвитку – від народження до 2 років. Дитина пізнає світ тільки за рахунок своїх власних дій – кусання, ковтання, смоктання, хапання, повзання, розгляд та ін. Пам'ять практично не розвинена, починає розвиватися мова.

Операційна стадія – від 2 до 7 років. Дитина починає говорити, використовувати знаки і символи у спілкуванні з іншими людьми. Всі поняття, якими оперує дитина, зосереджені в її особистому досвіді. Поняття про причинно-наслідкові зв'язки дуже обмежені, спостерігаються складнощі при класифікації об'єктів або подій. Розвивається пам'ять, розширюється

словниковий запас, мовлення стає більш усвідомленим.

Стадія конкретних операцій – від 7 до 12 років. Дитина починає мислити логічно, класифікує об'єкти за кількома ознаками, вміє застосовувати математичні дії щодо конкретних об'єктів. Розвивається довільна увага, поліпшується пам'ять і дрібна моторика.

Стадія формальних операцій – з 12 років і старші. Дитина вирішує логічні завдання і проводити їх аналіз, навіть якщо завдання несуть не конкретний, а абстрактний характер. Спроможна планувати майбутні дії, враховувати безліч варіантів розвитку подій, проводити аналогії і розмірковувати метафорично.

Когнітивні здібності - це здібності приймати, засвоювати, обробляти інформацію, вирішувати різні завдання (не тільки математичні) і генерувати нові ідеї. До когнітивним здібностям відносяться пам'ять, увагу, концентрація, сприйняття, почуття, уяву, логічне мислення, здатність до прийняття рішень і здатність розуміти емоції інших людей (емоційний інтелект), регуляція довільної діяльності і ін.

Когнітивні порушення у дітей.

Когнітивні порушення зустрічаються приблизно у 20% дітей і підлітків. Найчастіше вони проявляються у зниженні і порушенні мовлення, функцій пам'яті, психомоторної координації, розумових процесів, уваги та ін.

До виникнення когнітивних порушень можуть призводити:

- внутрішньоутробна гіпоксія;
- гіпоксія під час пологів;
- родові травми;
- інфекційні захворювання Центральної нервової системи;
- нестача вітамінів у ранньому віці;
- травми головного мозку.

У медичній практиці когнітивні порушення у дітей, в залежності від величини їх проявів, підрозділяють на три види: легка, помірна і тяжка ступінь.

При легкому когнітивному порушенні прояви будуть незначними і тільки в одному з когнітивних аспектів (можливе погіршення пам'яті, надмірна втомлюваність і труднощі в рішенні будь-яких завдань).

При помірному когнітивному порушенні проявляються погіршення відразу декількох когнітивних функцій.

При тяжкому когнітивному порушенні очевидні серйозні проблеми зі сприйняттям навколишньої дійсності. Спостерігається значна кількість симптомів когнітивних порушень (тяжкі когнітивні порушення виявляються в більш зрілому віці або на тлі захворювань).

Ознаки когнітивних розладів у дітей можуть почати проявлятися в самому ранньому віці, особливо у внутрішньоутробний період, характеризуючись порушенням розвитку психоневрологічних функцій (рухових, перцептивних, мовних, когнітивних, комунікативних), і у ранньому дитячому віці. Провідними синдромами ураження нервової системи у дитини є порушення тону і моторики, розлади психіки, неадекватність емоцій і поведінки, недорозвиток мовлення, судоми, зниження пізнавальних процесів.

На ранніх етапах розвитку дитини когнітивні порушення можна діагностувати лише при порушеннях моторного розвитку, і для визначення діагнозу у цьому віці часто не має можливостей нозологічної верифікації стану. Саме тому використовуються такі визначення, як затримка темпів розвитку; затримка розвитку (в різних поєднаннях – моторного, мовного, психічного), специфічного або неспецифічного генезу; дизонтогенетичний розвиток; дисгармонійний розвиток; відставання розвитку (парціальне, тотальне); транзиторна когнітивна енцефалопатія.

При аналізі розладів комунікації і оволодіння навичками в дошкільному віці домінують затримки мовного розвитку, а у шкільному – розлади навичок читання, письма, які можуть поєднуватися з проблемами поведінки: гіперактивністю і розладами пам'яті та уваги, агресією, асоціальною поведінкою і ін.

Симптоми когнітивних порушень.

Порушення когнітивних функцій характеризується специфічною симптоматикою, яка залежить від того, в якому ступені вираженості знаходиться патологічний процес, і які відділи мозку він зачіпає. Ураження окремих ділянок мозку обумовлює порушення окремих когнітивних функцій, проте все ж частіше зустрічається порушення декількох відразу або всіх когнітивних функцій.

Порушення когнітивних функцій викликає зниження розумової працездатності, погіршення пам'яті, труднощі з висловленням власних думок або осмисленням чужої мови, погіршення концентрації уваги.

Серед порушень пізнавальної сфери найпоширенішим симптомом є погіршення пам'яті. Спочатку виникають прогресуючі порушення у запам'ятовуванні недавніх подій, а поступово і віддалених подій. Поряд з цим може знижуватися розумова активність, порушуватися мислення, внаслідок чого дитина не може правильно оцінити інформацію, погіршується здатність узагальнювати дані, робити висновки.

Ще одним, не менш поширеним проявом пізнавальних порушень, є погіршення концентрації уваги. Дітям з такими проявами складно підтримувати енергійну розумову діяльність, концентруватися на конкретних завданнях.

Про наявність порушень когнітивної сфери свідчить і складності у виконанні звичайних рахункових операцій, труднощі з повторенням щойно отриманої інформації, порушення орієнтації у малознайомій місцевості, труднощі в запам'ятовуванні імен людей, очевидні труднощі у підборі слів при звичайній розмові.

Поряд з порушеннями пам'яті та уваги у дітей є недостатня сформованість функцій саморегуляції. Ці функції дозволяють дитині підтримувати необхідну для досягнення поставлених цілей психологічну установку. Спостерігається порушення виконавчих навичок, що виявляється у постановці мети, систематичному плануванні, а також ініціюванні, організації та виконанні планів для досягнення бажаної мети. Можливі труднощі й при оцінці реальних результатів та самоконтролі щодо досягнення цілей.

Найчастіше когнітивні порушення супроводжуються розладами мови ще у дитячому віці. У важких випадках мовних порушень дитина не тільки не може ясно і чітко говорити сама – вона погано сприймає і засвоює чужу звукову мову, зі значними труднощами будує фрази і пропозиції, має обмежений словниковий запас. Це стосується як активного словника (осмислено вживаються в мові слова), так і пасивного (слова мови інших людей, які сприймаються на слух). І якщо своєчасно не вжити належних заходів до виправлення мови, у дитини виникають серйозні проблеми спілкування з однолітками і дорослими і, як наслідок, розвиток всіляких комплексів, які перешкоджають навчанню, розкриттю розумового і творчого потенціалу.

Якщо у дошкільному періоді важкі порушення мови своєчасно не відкоригувати, під час навчання у школі кількість проблем різко зростає. Так, при навчанні дитини письму та читанню, на тлі порушеної мовної діяльності, може виникнути дисграфія, нездатність до письма. Ще один вид серйозних порушень у дітей молодшого шкільного віку – дислексія (також і алексія), часткова нездатність дитини до оволодіння процесом читання, що виникає в результаті патологій певних ділянок головного мозку (кори лівої півкулі, якщо дитина праворука). Залежно від локалізації уражень мозку розвиваються алексії різних видів.

Як показали спеціальні дослідження, 25% чотирирічних дітей страждають серйозними порушеннями в мовному розвитку. В середині 70 років дефіцит мови спостерігався тільки у 4% дітей того ж віку. За 20 останніх років число мовних порушень зросло більш ніж в шість разів.

Зниження уваги і високе відволікання є одними з найбільш поширених скарг батьків дітей. Ці порушення суттєво знижують якість навчання дитини і можуть вказувати на синдром дефіциту уваги з гіперактивністю або без неї.

Поряд з цим порушення зорового і просторового сприйняття призводять до недбалості при письмі (помарки, неакуратність оформлення, невірне оформлення). Також можливе погіршення пам'яті, здатності до сприйняття і обробки інформації.

До найпоширеніших порушень когнітивного розвитку у дітей відносять:

- труднощі при навчанні, розумова стомлюваність;
- порушення короткочасної і довготривалої пам'яті;
- порушення уваги і зниження здатності тривалий час її концентрувати;
- зниження швидкості реакції на зовнішні стимули;
- порушення мовної активності;
- порушення осмислення завдання і розробки стратегій;
- труднощі переходу з одного етапу когнітивної діяльності на наступний етап;
- труднощі при здійсненні складних повсякденних дій, що сприяє порушенню соціальної, побутової або професійної адаптації.

На сьогодні, поширеність когнітивних порушень у дітей недостатньо врахована, у більшості випадків ці порушення спостерігається у дітей з різними нозологічними проявами. Приблизно у 30% дітей спостерігаються порушення поведінки, що стримує розвиток когнітивних функцій, пов'язані із ГРДУ. Когнітивні порушення відзначені у 5% школярів з порушенням мовлення (наприклад, дислексія). Понад 36% дітей, розвиток яких обтяжений затримкою психічного розвитку, мають порушення тих чи інших когнітивних функцій. Також когнітивні порушення виникають при розладах аутистичного спектру, при якому у дітей спостерігається порушення пам'яті, зорово-моторної координації, зору (у них можуть випадати частини об'єктів з поля зору – вони їх не бачать).

Недостатній розвиток мислення, його критичності, фрагментарне сприймання, недорозвиток уваги (підвищена розсіяність, невміння зосередитись на будь-якій діяльності тривалий час), уповільненість, нестійкість пам'яті й інші порушення когнітивного розвитку обмежують можливості дітей з порушеннями інтелекту. Такі діти (понад 40%) важко адаптуються до умов шкільного навчання, відчують труднощі при засвоєнні правил шкільного життя, неточно розуміють настанови вчителя, тому досить часто їхня поведінка оцінюється негативно.

До виявлених причин шкільної неуспішності, цих нозологічних груп дітей, відносяться когнітивні розлади, психічна незрілість на початок навчання,

низка психологічних факторів (негативізм, опозиційна поведінка та ін.), індивідуальні особливості розвитку (ліворукість, акцентуації особистості, невротичні реакції), когнітивні розлади, вплив соціальних факторів (сім'я, школа, суспільство).

Є дані й про найбільш негативні стани ближче до діагнозів психіатричного спектра, так як домінують асоціальні моменти когнітивних порушень.

Поряд з цим, слід додати, що причинами виникнення когнітивних порушень є інфекційні та генетичні захворювання. Існує ряд серйозних захворювань нервової системи при яких прояви когнітивних розладів неминучі. Зокрема, Епілепсія. При виникненні цього захворювання, нажаль, навіть при ремісії спостерігається лише поліпшення когнітивних здібностей, але не їх повне відновлення. За спостереженнями лікарів, у більшості дітей, що мають діагноз «епілепсія», відзначається зниження вербального інтелекту, слухової і мовної пам'яті, порушується оптико-моторна довільна регуляція. Практично у 50% випадків виявляються розлади мовної активності у вигляді дислексії і вербальної диспраксії.

Таким чином, виходячи з розуміння єдності біологічного і соціального, слід відзначити, що порушення функціонування органів і систем дитячого організму, і особливо нервової системи, неминуче позначається на процесі психічного розвитку дитини. З огляду на це, система корекційно-розвивальної допомоги дитині повинна будуватися у вигляді комплексного впливу як на органічну природу хвороби або патологічний стан, так і на соціальну складову психічного розвитку.

Корекція когнітивних порушень у дітей. Практичні поради.

Корекція когнітивних порушень у дітей відбувається за допомогою комплексу заходів. Це, перш за все, медикаментозне лікування і психолого-педагогічний супровід.

Дитині необхідно забезпечити збалансоване харчування і отримання повного набору вітамінів (особливо групи В), необхідних для розвитку і

функціонування нервової системи. Медикаментозне лікування призначає лікар на підставі результатів огляду, обстеження та після збору анамнезу.

Система психолого-педагогічного супроводу має містити роботу з раннього розвитку дитини з акцентом на пізнавальний і психосоціальний розвиток, корекційно-розвивальну, в яку залучена міждисциплінарна команда фахівців, зокрема, психолог, педагог-дефектолог, батьки й ін., а саме:

- 1) психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини;
- 2) визначення форм і методів реабілітації;
- 3) розроблення індивідуальної програми розвитку;
- 4) корекційно-педагогічну підтримку;
- 5) навчання батьків;
- 6) психолого-педагогічний моніторинг розвитку;
- 7) визначення подальшого освітнього маршруту.

Існують спеціальні методики оцінки і діагностики когнітивних здібностей. Вони використовуються професіоналами при проведенні діагностичних робіт.

Завдання ж батьків – допомогти дитині у розвитку її когнітивних функцій за допомогою спеціальних занять. Отже, що ж можна і потрібно, робити вдома разом з дитиною для розвитку когнітивних функцій:

1. Вивчати вірші, нові іноземні слова, розвивати пам'ять.
2. Розвивати емоційний інтелект – грати в ігри на впізнавання емоцій.
3. Переказувати невеликі тексти і знаходити мотиви поведінки головних героїв, визначати причинно-наслідкові зв'язки.
4. Складати розповіді по картинках.
5. Знаходити відмінності в однакових картинках, в т.ч. на швидкість.
6. Усна лічба. Виконувати різні обчислення без допомоги допоміжних засобів.
7. Грати в слова навпаки: читаєте слова задом наперед. Ця гра і підніме настрій і допоможе когнітивному розвитку.
8. Збирати пазли.

9. Складати послідовності (наприклад – збирати намисто за певною схемою, це розвиток і дрібної моторики, і логіки мислення).

10. З маленькими дітьми можна грати в ігри з переливанням води, розбором гороху / крупи / квасолі / гудзиків, насипаючи їх у різні ємності, грати у пальчикові ігри тощо.

11. Тренувати когнітивні здібності дитини за допомогою ігор для когнітивної стимуляції і персонального когнітивного тренування.

Як зрозуміти чи є у дитини когнітивні порушення? На що ж звернути увагу батькам?

Звернути увагу необхідно на :

- затримку моторного розвитку. Саме так виявляються перші когнітивні порушення – дитина пізно почала перекидатися, пізно пішла (чи погано ходить), пропустила етап повзання та ін.;

- слабкий або неадекватний прояв емоційних реакцій (реакція пожвавлення при вигляді значущих дорослих, радість від улюбленої іграшки тощо);

- недостатній розвиток великої моторики (утримання брязкальця, ложки та ін.);

- розвиток мовних функцій у дитини. Якщо дитина погано говорить, і, що особливо важливо, погано повторює за дорослим, – це привід подивитися уважніше на дитину;

- орієнтування дитини у просторі (розуміння вправо / вліво / вище / нижче / ближче / далі);

- зв'язність викладу думок дитини;

- розуміння завдань, змісту творів, умов гри та ін.

На закінчення хотілося б звернути увагу батьків на те, що здоров'я і реабілітація дітей, у більшій мірі, залежить від них, ніж від фахівців. Якщо так сталося, що у вашої дитини діагностували когнітивні порушення – запасіться терпінням і силами і дійте відповідно до рекомендацій фахівців. Діти з легкими когнітивними порушеннями при наданні відповідного супроводу з боку як фахівців так і батьків, повністю відновлювалися і не відрізнялися від дітей, які

не мають таких порушень. Навіть, середні і важкі когнітивні порушення можливо мінімізувати і значно підвищити якість життя дитини.

Література.

1. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. / Л.І.Прохоренко, О.О.Бабяк, І.В.Недозим, Н.І.Баташева. – Чернівці: «Букрек», 2018. – 31 с.
2. Дамулин И.В. Болезнь Альцгеймера и сосудистая деменция / под ред. Н.Н. Яхно. М. – 2002. – 85 с.
3. Маслова О.И., Баранов А.А., Намазова-Баранова Л.С., Каркашадзе Г.А., Мамедьяров М.А., Лазарев М.Л., Мурадова О.И., Константиныди Т.А., Аникин А.В., Кузенкова Л.М., Лазуренко С.Б., Немкова С.А., Ильин А.Г.. Современные аспекты изучения когнитивной сферы в развитии ребенка / Педиатрическая фармакология. 2012; 9 (6). С. 72-78.
4. Бачинська Н.Ю., Демченко О.В., та інші. Особливості синдрому помірних когнітивних порушень у хворих на гіпертонічну дисциркуляторну енцефалопатію та можливості корекції когнітивних змін препаратом. Международный неврологический журнал. 2012. – № 1-2. – (48).
5. Прохоренко Л.І. Когнітивні порушення у дітей: аналіз проблеми /Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка).]. – Київ : Симоненко О. І., 2019 – С. 22 – 25. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/717874>
6. Прохоренко Л.І. Психокорекція мотивації дітей із когнітивними порушеннями / Особлива дитина: навчання і виховання / Л. І. Прохоренко. – 2019, № 2 (90). – С.75-85.
7. Стаднік С.М. Когнітивні розлади як мультидисциплінарна проблема / Газета «Здоров'я України». Тематичний номер. 2015 . с. 39-40
8. Iryna Blazhina, Volodymyr Korostiy. Neuropsychological examination

of patients with epilepsy suffering from cognitive impairment / Psychosomatic
Medicine and General Practice Vol 4 No 1 (2019), c. 1-7.

1.2. Реалізація дидактичних принципів в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

Дидактичні принципи – це основоположні ідеї, на яких побудовані усі рівні й компоненти освіти. На основі дидактичних принципів розробляються усі навчальні дисципліни, визначається їх зміст, форми організації і методи навчання.

Дидактичні принципи впливають із закономірностей теорії освіти і навчання та психологічної теорії і практики у тих її аспектах, що стосуються проблем розвитку особистості, що саме і визначає проблемне поле досліджень в педагогіці та психології.

Закони та закономірності дидактичного процесу, які містяться в підґрунті принципів навчання, слугують методологічною і теоретичною підвалиною для опрацювання та обґрунтування цих принципів. Всі ці залежності настільки багатоманітні, що із однієї закономірності можна вивести не один, а декілька принципів навчання, а іноді – навпаки. Тобто їх обґрунтування базується на теоріях пізнання, закономірностях, досвіді навчання різних дидактичних систем, функціонування психіки людини у різних галузях наук, зокрема педагогіки, соціології, філософії, психології, гносеології та ін.

У галузях педагогіки і психології до основних принципів навчання відносять такі: розвивального навчання, доступності, свідомості і активності, науковості, зв'язку навчання з практичною діяльністю, систематичності та послідовності, зв'язку навчання з життям, наочності, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання, міцності результатів навчання, переходу навчання до самоосвіти, виховуючого навчання й ін.

Розглянемо основну сутність цих принципів та особливості їх реалізації у навчанні школярів з порушеннями когнітивного розвитку.

Принцип систематичності та послідовності. Цей принцип впливає з того, що пізнання навколишнього світу можливе лише у певній системі, і кожна наука складає систему знань, які об'єднані між собою внутрішніми зв'язками. Це вказує на послідовне (з урахуванням логіки конкретної науки та віковими

можливостями школярів) розгортання змісту знань, способів діяльності у навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках та ін., дотримання такого ж порядку у засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок. Отриманий попередньо досвід має виступати основою наступності і ефективності засвоєння наукових знань.

Реалізуючи вимоги принципу систематичності і послідовності в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку необхідно зважати на низку вимог, які частково були сформульовані ще Я.А. Коменським, К.Д. Ушинським та іншими відомими педагогами. До таких вимог належать:

- сумісне вивчення з учнями навчального матеріалу від легкого до важкого, від простого до складного, від відомого до невідомого;
- система у змісті матеріалу має вимагати відповідної системи і при його вивченні;
- перед вивченням нового навчального матеріалу необхідно актуалізувати досвід дітей, який дотичний до нової інформації;
- у процесі вивчення нового навчального матеріалу слід пропонувати учням різну наочність у вигляді схем, опорних сигналів, алгоритмів, комп'ютерних програм та ін.;
- важливо розділяти зміст навчального матеріалу на логічно завершені частини, встановлюючи зв'язки між ними;
- повторювати раніше вивчений матеріал, та використовувати його у нових системних зв'язках;
- під час засвоєння учнями провідних ідей, не перевантажувати їх несуттєвими елементами;
- навчати дітей дотримуватися системи у самостійній роботі, надаючи їм доступні алгоритми;
- відтворювати раніше вивчені знання у певній системі;
- навчати учнів систематизувати знання, надавати їм алгоритми такої роботи.

Важливим принципом в навчанні є принцип доступності. З психологічної точки зору реалізація принципу доступності відбувається за умови надання

навчального матеріалу учням відповідно до їх індивідуального та вікового розвитку. Психологи радять поєднувати принцип доступності і принцип розвивального навчання, за якого управління темпом та змістом розвитку можна здійснити засобом дидактичних впливів. Ще за своїх часів, Л. С. Виготський, стверджував, що навчання має вести за собою розвиток, що у сумісності дає змогу активно будувати відсутні або недостатньо сформовані компоненти психіки.

Принцип доступності полягає у побудові ефективного навчання, яке може бути створене за умови, якщо його зміст, форми і методи відповідатимуть віковим особливостям учнів та їхнім розумовим можливостям. Тобто, принцип доступності містить в основі об'єктивні психолого-дидактичні закономірності залежностей процесу навчання від вікових і індивідуальних можливостей учнів, що зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, когнітивної, емоційно-вольової сфер, фізичного розвитку, здобутого досвіду, та сформованості психологічної готовності до навчання і працездатністю дитини. Організаційно-методичні умови такого навчання, мають передбачати не тільки найближчу зону розвитку, але і перспективи розвитку дитини з метою корекції та постійного підвищення її здатностей. Втім, у першу чергу має бути орієнтація на найближчу зону розвитку, оскільки у іншому випадку дитині буде багато не зрозумілим у навчальному матеріалі.

В навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку, в першу чергу, йде орієнтація змісту і методики викладання на вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей. За даними різних досліджень, до 30% таких дітей молодшого шкільного віку мають проблеми в навчанні і не справляються з вимогами шкільної програми. Вони відчують значні труднощі через підвищену стомлюваність, нестійку увагу, погану пам'ять, недостатній рівень розвитку мислення, недорозвиток мови, порушення поведінки й ін.

У класах, де є такі діти, вчитель, формуючи матеріал та методику його викладання, передусім має орієнтуватися на вік дітей, враховуючи, що різниця у віці дитини з когнітивними порушеннями може складати від одного до трьох років порівняно з іншими дітьми класу, водночас зважаючи на відмінності у

розумових можливостях, досвіді, поведінці, працездатності, особливостях вольових та емоційних станів та ін.

В цілому, у початковій школі, зміст навчання за обсягом матеріалу і характером викладу є орієнтовно доступним для дітей з когнітивними порушеннями. Але вибір методів навчання цілком залежить від учителя. Методи і прийоми мають підбиратися як для всього класу, так і для окремого учня, що має порушення у розвитку. При цьому, час для засвоєння навчального матеріалу для учнів з когнітивними порушеннями має бути індивідуальним. Слід враховувати, що зміст і методи не мають бути і занадто спрощеними, тому що таке навчання буде зорієнтоване лише на зону найближчого розвитку, а не на перспективу розвитку дитини, і занадто складними – учні не зможуть цілком засвоїти матеріал, виявлятиметься постійна інтелектуальна перевага, що супроводжуватиметься порушеннями уваги і поведінки. Тобто, специфіка цього принципу полягає в тому, що навчання має вести за собою розвиток і здійснюватись у зоні найближчого розвитку дитини. Навчальний матеріал і методи викладання мають бути такі, які учень здатен зрозуміти і засвоїти при певному розумовому напруженні самостійно або за допомогою вчителя.

Однією із помилкових реалізацій цього принципу, що спостерігається при вивченні багатьох дисциплін, у тому числі і в початковій школі, є негативна практика неадаптованих до вікових та навчальних можливостей учнів з особливими потребами програм і підручників, матеріал яких занадто складний для них.

Узагальнюючи можна мовити, що реалізація принципу доступності передбачає дотримання дидактичних правил: від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від близького до далекого. Визначаючи ступінь навантаження для кожного учня, вчитель має передбачити участь кожної дитини на уроці, темп, обсяг, характер її роботи.

Принцип доступності взаємопов'язаний із принципом індивідуального підходу до учнів, який є неодмінною запорукою успішності процесу навчання й передбачає опору на знання, індивідуальні і вікові особливості дітей. Специфіка цього принципу полягає у орієнтації на цінність особистості і

віддзеркалюється в ідеях індивідуалізації, диференціації навчання, що мають реалізуватись у розробленні педагогом системи дидактичних та виховних впливів на основі неповторної індивідуальності кожної особистості. Враховуючи принцип індивідуального підходу, при розробленні індивідуальної освітньої траєкторії учня, слід аналізувати загальну картину рівня розвитку дитини та реальний рівень становлення її навчальної діяльності.

Поряд з цим, варто належне віддати принципу розвивального навчання, сутність якого полягає у орієнтації навчання на розвиток мислення та пам'яті.

Реалізуючи цей принцип в навчанні школярів, доцільно надавати дітям завдання, які стимулюватимуть у них активне мислення, пошук шляхів раціонального вирішення. Тобто, принцип розвивального навчання передбачає не лише засвоєння змісту освіти, але й розвиток пізнавальних здібностей учнів, які набувають вищого рівня у ході засвоєння нових наукових знань, під час вирішення різноманітних пізнавальних завдань. Тобто, цей принцип передбачає взаємопов'язане вивчення різних предметів, поступовість і логічність в оволодінні знаннями.

Система знань, яка пропонується дітям, що мають порушення розвитку, є елементом загальної наукової системи знань, яка відображає такі ж закони і взаємозв'язки. При навчанні таких дітей, принцип розвивального навчання закладений, насамперед, у розробленні навчального плану, програм і підручників і специфіка реалізації цього принципу залежить від використання вчителем корекційно-розвивальних прийомів.

Діти з порушенням когнітивного розвитку не можуть самостійно засвоїти великий обсяг навчальної інформації, узагальнити і систематизувати її. З огляду на це, матеріал потрібно розбивати на логічні частини (розділи, підтеми), які будуть доступні для їхнього розуміння, де кожна з частин міститиме основні питання матеріалу. У подальшій роботі, слід роз'яснювати учням смислові зв'язки між питаннями основних частин матеріалу, щоб вони могли усвідомити взаємозв'язок між усіма частинами і матеріалом в цілому. Важливо деталізувати навчальний матеріал, доповнюючи його цікавими відомостями.

Корекційно-розвивальна робота здійснюється й під час здійснення учнями узагальнень та висновків, в ході якої вчитель надає посильну допомогу залежно від потреб дитини. Корисно надавати дітям завдання міжпредметного характеру, проводити інтегровані уроки, на яких вони матимуть змогу пригадувати раніше вивчений матеріал і переносити застосування набутих знань з одного навчального предмета на інший.

Принцип розвивального навчання використовується й при вивченні нового матеріалу, що дає змогу поглибити отриманий досвід учнів, здійснювати уточнення, виправляти помилки, систематизувати і узагальнювати. При вивченні нового матеріалу використовують індуктивні та дедуктивні методи навчання, застосовуючи при цьому раціональні прийоми запам'ятовування нових тем, надаючи перевагу індуктивним шляхам засвоєння, поступово вживаючи дедуктивні, пошукові методи навчання.

Одним з провідних принципів навчання є принцип свідомості і активності, який передбачає не механічне, формальне засвоєння знань, за яких учні не мають змоги застосовувати ці знання у вирішенні практичних проблем, а продуктивне, логічне, за яких учні засвоюють відповідні компетенції та застосовують їх у життєдіяльності. Досягнути цього можна лише за умови розуміння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчальних занять.

Втім, з огляду на нозологічну різноманітність дітей з когнітивними порушеннями часто реалізація цього принципу ускладнюється передусім їхніми психологічними особливостями. Наприклад учні із ЗПР, внаслідок зниження їхньої пізнавальної активності, не цікавляться процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Учні з легкими формами порушень інтелектуального розвитку, через порушення операцій мислення, засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причинно-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей. Тобто, організація навчальної роботи потребує достатнього розвитку уваги дітей, працездатності, формування самоконтролю, які є порушеними або й несформованими практично у всіх дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

На рівень засвоєння знань таких дітей впливає і гіпер/гіпоактивна поведінка та суб'єктивні соціальні фактори. Негативними наслідками некерованої поведінки є низьке запам'ятовування навчального матеріалу та його практичне застосування (через порушення уваги), внаслідок чого у дітей формується відраза до навчання, невпевненість у собі і зневіра у своїх можливостях. Небажана поведінка може спостерігатися і у дітей, які піддалися надмірній опіці з боку дорослих, де таке ставлення вважають допомогою дитині.

Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, позитивні емоційні переживання у навчальній діяльності. Активність дітей залежить і від розуміння зв'язку навчання з життям, використання на практиці засвоєних знань, умінь і навичок. Позитивно впливає на активізацію пізнавальної діяльності систематичне повторення засвоєних знань, варіативність і диференціація вправ, завдання для засвоєння складного матеріалу, які викладаються у доступній формі. Також, розвитку вмінь використовувати знання при вирішенні конкретних завдань сприяє проблемне навчання, диференціація матеріалу відповідно до навчальних можливостей учнів, використання сучасних технічних засобів навчання, вміння вчителя враховувати психологічний стан дітей та ін.

Важливо при реалізації принципу свідомості і активності, мотивувати дітей до навчання. У молодших класах значущими для дитини мотивами може бути сам процес засвоєння знань, організований у цікавій формі – ігрові ситуації, змагання тощо. Водночас, учням необхідно практично показувати, яким чином здобуті знання можна використати у їхній життєдіяльності. Усвідомлення необхідності у засвоєні знань відбувається також завдяки формуванню вмінь застосовувати їх у активній практичній діяльності.

У контексті практичного застосування знань, принцип свідомості і активності невід'ємний від принципу діяльності, що створює основу та засіб побудови, збереження та використання цих знань у житті.

У переважній більшості дидактичних закономірностей та принципів сучасної педагогіки і психології діяльнісний підхід є одним з методологічних засад науки. Сучасна дидактика, поєднуючи принципи свідомості та активності в навчанні, у взаємозв'язку із принципом діяльності відбиває один із суттєвих психологічних механізмів процесу навчання, а саме, механізм перетворення навчального впливу на навчальне завдання, що визначає напрямок діяльності учня. І лише у тому випадку, коли навчальний вплив набуває в учнів особистісного змісту, можна мовити про те, що перетворення відбулися. В таких умовах актуалізуються навчальні мотиви, цілі, досвід учня, що дає змогу йому не просто контролювати правильність виконання навчальних завдань, а стати суб'єктом навчальної діяльності. Тобто усвідомлене навчання починається з розуміння учня того, як здобуті знання можна використати на практиці, в його мотивації до навчання, інтересу до здобуття нових знань й ін.

У дітей з порушеннями когнітивного розвитку несформованість навчальної діяльності негативно відбивається на їх навчанні. Навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв'язанні, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати. Водночас, спостерігається непродуктивність навчально-пізнавальної діяльності та різні труднощі, які виникають у ході її здійснення: сприймання навчального завдання в цілому, без диференціації на окремі етапи, невміння планувати майбутню діяльність і порядок виконання її дій та ін.

Водночас формування навчальних дій передбачає стимулювання активності учнів, з метою залучення уваги до вивчення теми уроку, зацікавленості, допитливості, пізнавального інтересу. Стимулювання не обов'язково здійснюється на початку уроку, воно може передувати меті, здійснюватися в процесі викладу і навіть на завершальному етапі. Разом з тим, необхідно розвивати в учнів почуття обов'язку й відповідальності, які також сприяють активізації навчання. Важливо не лише забезпечити потребу у вивченні теми на початку уроку, розкриваючи її значимість, незвичайність, але й продумати прийоми стимулювання, що використовуватимуться в процесі

уроку і особливо у другій його частині, коли наступить стомлюваність учнів і вони потребуватимуть додаткових впливів, що б сприяли зняттю напруги, перевантаження і викликали б бажання засвоювати навчальний матеріал.

Водночас реалізація діяльнісного принципу в навчанні учнів з порушеннями когнітивного розвитку (теоретичною основою є положення про роль діяльності у психічному розвитку дитини, яке розроблене у працях О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна) передбачає проведення корекційно-розвивальної роботи через організацію спеціально організованого навчання, у ході якого створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку когнітивних процесів дитини, мотивації до навчання, розуміння змісту навчального матеріалу. При розробленні змісту корекційно-розвивальних занять мають враховуватися індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, сформованість її здатності до навчальної діяльності. Розроблення (адаптація) психокорекційних методик щодо діагностики розвитку учнів має враховувати вікові особливості і особливості психічного розвитку дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Важливим при реалізації діяльнісного принципу навчання є використання групової та індивідуальної форми роботи з учнями.

Стимулювання зацікавленості, допитливості, пізнавального інтересу передбачає і принцип науковості, реалізація якого потребує введення в зміст навчання науково достовірних знань, що відповідають сучасному прогресу науки, техніки, технологій та зорієнтовані на рівень розвитку і можливості учнів.

За основами дидактики, принцип науковості полягає у тому, що всі факти, положення і закони, що вивчаються, мають бути науково правильні та відповідати сучасному етапу розвитку науки, а методи, що використовуються, мають бути близькими до тих, якими послуговується наука, основи якої вивчаються. Учні мають засвоювати достовірні факти, явища, процеси, розуміти сутність науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення певних наукових відкриттів у їх історичному аспекті, бачити перспективи нових наукових пошуків. Важливо залучати школярів до

самостійних досліджень, озброювати доступними методами дослідницької роботи.

Втім, ралізація принципу науковості в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку часто використовується у розробленні дисципліни без врахування особливих потреб дитини. Більшість навчальних програм багатьох шкільних дисциплін, прикриваючись саме принципом науковості, перенасичені великою кількістю складних наукових термінів, втім, незважаючи на це, не можуть відповідати повною мірою вимогам означеного принципу, оскільки подають інформацію, яка на десятки років відстає від сучасного рівня розвитку науки.

Надзвичайно цікавим аспектом дидактичного принципу науковості є теза про потребу уникнення будь-яких догматичних тверджень щодо змісту навчального матеріалу. Це має суттєве значення для розвитку мислення учнів, його критичності, гнучкості, самостійності і, водночас, впливає на розвиток мисленнєвих процесів, оскільки пов'язано не тільки з потребою висловлювати та аргументувати свою думку, але й обґрунтовувати її.

Відтак, в контексті аналізу принципу науковості в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку має забезпечуватися оперування достовірними, науково правильними знаннями, що відображають сучасність. Часто реалізація цього принципу ускладнюється невмінням більшості учнів з порушеннями когнітивного розвитку, зокрема із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, порушеннями інтелекту, розуміти сутність явищ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати нову навчальну інформацію. З огляду на недостатній досвід, часто у таких дітей виникають неправильні, спотворені уявлення про дійсність. Неодноразово підтверджено, що у роботі з такими дітьми багато практиків спрощують або зменшують обсяг матеріалу без пояснення логіки у взаємозв'язку його частин, що також призводить до порушень цього принципу.

У навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку принцип науковості необхідно реалізовувати з урахуванням їхніх пізнавальних можливостей, спрямовуючи корекційно-розвивальну роботу на формування

критичності мислення, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і взаємозалежності, зіставляти і порівнювати інформацію тощо. При цьому, важливо навчити дітей самостійно користуватись словниками, довідковою літературою, дитячими енциклопедіями. У наслідку такої роботи, у дітей буде формуватися науковий світогляд і вміння самостійно здобувати достовірну інформацію.

Використання наочності у навчанні сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю. Ще Я.А. Коменський стверджував, що все, що тільки можна, треба надавати для сприймання органами відчуттів.

Тому, в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку важливо застосовувати принцип наочності, який з однієї сторони виходить із закономірностей процесу пізнання, початковим компонентом якого є споглядання, а з іншої – орієнтується на першу сигнальну систему.

Наочність у навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку є джерелом і засобом безпосереднього пізнання навколишнього світу. Його реалізація передбачає таке викладання, за умов якого в учнів формуються уявлення та поняття на основі живого споглядання предметів і явищ, які вивчаються. Втім, треба враховувати, що у більшості таких дітей мислення має конкретно-образний характер.

Спостереження за будь-якою ситуацією, явищем принесе результат, якщо у дитини виникатимуть питання, з'являтиметься бажання побачити ще, інтерес до розуміння явищ та ін. Правильне застосування принципу наочності у навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку сприятиме розвитку активного мислення, пам'яті, уваги, позитивно впливатиме на емоційну сферу та спонукатиме до самостійного навчання.

У педагогічній практиці виділяють такі основні види наочності: натуральні об'єкти (рослини, тварини, знаряддя праці тощо); зображальні (картини, муляжі, макети та ін.); схематичні (схеми, діаграми, карти, графіки тощо).

Втім, часто використання наочності при навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку, зокрема, з легкими порушеннями інтелекту, ускладнюється через розбіжність між чуттєвою і раціональною формами пізнання, несформованістю сприймання, нерозумінням словесного позначення наочності, недорозвитком мислення й ін.

Щоб правильно реалізовувати принцип наочності в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку слід дотримуватися низки вимог, а саме:

- розуміти, що використання наочності не мета, а лише засіб досягнення певної мети;

- підкріплювати наочністю словесний матеріал і навпаки;

- використовувати засоби наочності для створення проблемних ситуацій;

- навчати учнів спостерігати, встановлювати логічні зв'язки між предметами, явищами;

- використовувати наочність у процесі пояснення нового навчального матеріалу поступово, вводячи її при вивченні кожної логічної частини матеріалу;

- не слід використовувати на уроці занадто багато наочних засобів, це призведе до розсіювання уваги учнів;

- при використанні наочності доцільно активізувати чуттєвий досвід учнів, прив'язувати матеріал до сформованих у їхній уяві картин й образів, що були засвоєні раніше;

- враховувати вікові й індивідуальні можливості учнів, наприклад від предметної наочності можна поступово переходити до символічної, лише коли учні зрозуміли і засвоїли певний навчальний матеріал і можуть використовувати таку наочність при виконанні аналогічних завдань;

- необхідно залучати учнів до використання технічних засобів навчання (калькулятори, комп'ютери, кінофільми, інтернет-технології й ін.).

Використання наочності не має виступати засобом пристосування до порушення розвитку дитини, а навпаки, має бути засобом корекції когнітивних процесів, вищих форм мислення, раціонального пізнання.

Більшість педагогів суголосні, що навчання дітей лише тоді буде успішним, коли кожна дитина буде розуміти користь здобутих знань на практиці. У цьому важливого значення набуває принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю, адже мета навчання полягає у підготовці дитини до продуктивної праці, до активної, свідомої діяльності у сфері освіти.

Принцип зв'язку навчання з життям ґрунтується на гносеологічних, соціологічних і психологічних закономірностях, зокрема: практика є невід'ємним елементом пізнавальної діяльності і одночасно критерієм перевірки істинності знань; практична діяльність – ефективний засіб формування здатності учнів на основі отриманих теоретичних знань успішно вирішувати життєві проблеми та ін.

Цей принцип, як і всі інші дидактичні принципи, визначає цілу низку вимог до змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання і до самого процесу навчання.

Розкриємо сутність принципу зв'язку навчання з практикою.

Метою пізнання світу є перетворення його відповідно до потреб людини. Це положення є одним з основних у виборі змісту навчання та виборі методів і форм навчання. При вивченні різних дисциплін необхідно учневі показувати, як використовуються наукові знання в практичних потребах людини.

При вивченні низки предметів є можливість показати стан розвитку науки, коли теоретична думка розвивається самостійно, значно випереджаючи практику (наприклад, математика).

В організації навчальної діяльності школярів з порушеннями когнітивного розвитку практика виступає як відправний момент і цьому сприяє робота в майстернях, кабінетах, куточках живої природи та ін. Також формування практичних вмінь учнів може відбуватися у побуті, у взаємодії з природою (розуміння того яким чином багатства природи можна перетворювати в інтересах людини), практичних заняттях на виробництві та ін.

Для успішної реалізації цього принципу в навчанні школярів з когнітивними порушеннями окреслено низку вимог, зокрема:

- постійно нагадуйте учням, що найважливіша життєва необхідність людини – оволодіти певними знаннями, уміннями та навичками, що є передумовою успішності життєдіяльності;

- ставлячи мету вивчення конкретного матеріалу, вказуйте на життєву важливість цих знань;

- новий науковий матеріал має містити опору на попередній життєвий досвід школярів;

- пропонуйте дітям використовувати отримані теоретичні знання на практиці вдома;

- при вивченні матеріалу робіть опору на нові технології продуктивної праці, розв'язання нових проблем на основі наукових знань;

- у процесі вивчення нового навчального матеріалу звертайтеся до прикладів навколишнього середовища;

- залучайте учнів до розв'язання проблемно-пошукових задач на виробничу тематику;

- поєднуйте розумову діяльність з практичною, яка якнайкраще сприяє засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок;

- широко використовуйте різноманітні види екскурсій на природу, виробництво. Пояснюйте дії наукових законів у різних сферах природи, виробництва, соціальних процесах.

Водночас, при реалізації принципу зв'язку навчання з життям, необхідно в роботі з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку звертати увагу на формування особистісних якостей таких школярів, тобто поєднувати із корекційною роботою, спрямованою на виправлення тих недоліків характеру й поведінки, які виникли в результаті недосконалого й неповноцінного життєвого досвіду, зокрема виправлення невідповідностей між: розвитком свідомості, поведінки, характеру і емоційно-вольової сфери у школярів; словом і ділом, намірами, бажаннями і фактичними вчинками, між правилами поведінки та емоційними проявами й ін. Відповідність поведінкових реакцій, світогляд дитини формуються через вплив на їхній чуттєвий досвід і емоційну сферу шляхом максимального залучення кожного до практичної діяльності в

колективі, оскільки у дітей порушеннями когнітивного розвитку на всіх вікових етапах спілкування учнів між собою та з іншими людьми є найдоступнішим і найважливішим джерелом збагачення життєвого досвіду.

При цьому не можна обмежуватися організацією та фіксацією лише зовнішніх впливів на особистість, слід контролювати процес сприймання особистістю різних вражень, реагування, оцінювання та засвоєння, спрямовувати діяльність дитини, домагаючись зворотного зв'язку, стимулюючи спілкування дітей з іншими людьми.

Незмінним супутником принципу зв'язку навчання з практикою є принцип єдності навчання і самонавчання, який полягає в актуалізації в учнів усвідомленості в необхідності самостійного навчання та формування у них відповідних умінь щодо організації самостійної діяльності.

Принцип єдності навчання і самонавчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку охоплює такі вимоги:

- надавати можливість дитині самостійно виконувати роботу, за потреби - обґрунтувати, пояснити, надати посильну допомогу, організувати до роботи учнів;

- надавати учням чіткі пояснення щодо планування та організації самостійної роботи, чітко виділити, що саме має бути винесене на самостійну роботу (на уроці і вдома);

- навчати учнів самостійно визначати цілі діяльності, визначати способи діяльності, реалізовувати ці способи практично, оцінювати ступінь досягнення цілей, вносити корективи у дії, які спрямовані на повне досягнення цих цілей;

- вимогливо ставитися до визначення обсягу домашніх завдань. Дуже часто можна побачити, що розподіл завдань для виконання вдома нерівномірний (наприклад, учень має три завдання з математики, два з української мови, завдання з основ здоров'я та рідної природи. При цьому ще має вивчити вірш чи зробити малюнок й ін.), через що, дитина отримує значний обсяг домашніх завдань, що навіть добре підготовлений учень не спроможний їх виконати, а в учнів з когнітивними порушеннями при

ознайомленні з такою кількістю домашніх завдань – зникає інтерес і мотивація до роботи;

- при виконанні будь-якого завдання стимулювати в учнів особистого інтересу до самоаналізу та самопізнання.

Аналізуючи характер реалізації цього принципу в сучасній школі, слід підкреслити недостатній рівень сформованості в учнів умінь займатися самостійною діяльністю і просто самостійною навчальною роботою. Тому, процес навчання згідно із засадами принципу міцності результатів навчання варто організовувати таким чином, щоб основна частина навчального матеріалу засвоювалася і закріплювалася у пам'яті на уроці. При цьому, у навчанні повинно гармонійно поєднуватися довільне та мимовільне запам'ятовування. Матеріал для запам'ятовування повинен бути добре осмисленим, розчленованим на логічні дидактичні частини, коротко сформульованим, позбавленим зайвого, другорядного. Доцільно надавати учням такі способи роботи над матеріалом, які приводять до міцного його засвоєння шляхом розвитку мислення та логічної пам'яті дітей.

Принципи активності та самостійності у навчанні. Процес оволодіння знаннями – це результат активної самостійної пізнавальної діяльності. Для цього доцільно спонукати учня до навчальної діяльності, навчити його методів самостійної роботи, не намагатися підмінювати самостійне виконання дитини своїми діями, а всіляко підтримувати, заохочувати, підкреслювати результативність щонайменших дій учня.

Для формування самостійності у навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку слід дотримуватися таких правил:

- формувати пізнавальні мотиви навчання;
- залучати учнів до різних видів самостійного опрацювання навчального матеріалу;
- навчати учнів раціональним методам самостійної пізнавальної діяльності;
- заохочувати навчальну роботу учнів;
- визначати мету діяльності перед кожним її здійсненням учнями;

- змінювати види навчальної діяльності;
- систематично аналізувати навчальну роботу учнів, спрямовувати її на розв'язання метизавдання;
- надавати учням віру і впевненість у своїх пізнавальних можливостях;
- використовувати прийоми, що підвищують емоційність навчання, наприклад: виклад нового матеріалу устами героїв казок, використання іграшкового реквізиту, читання тексту у віконці «чарівного телевізора»;
- використовувати саморобні книжки для виконання спеціальних вправ; завдання з гумористичним підтекстом, типу: «А як навпаки?»; завдання від казкових персонажів; ребуси, кросворди, вікторини тощо;
- проводити уроки, позакласні заняття на природі;
- використовувати музику для створення сприятливого емоційного фону під час уроків, позакласних занять. Не забуде і про чарівною силі народної пісні.

Реалізація цього принципу має цілий спектр прийомів, зокрема: усунутий страх перед оцінками (їх можна виправити); форма опитування учнів залежить від рівня їхньої підготовки (письмова, магнітофонна, відповідь викладачу особисто, відповідь перед усім класом); взаємна довіра; самооцінювання та взаємооцінювання (учні ставлять один одному і собі оцінки); зміцнення, почуття особистої гідності в кожного учня та ін.

Принцип позитивного емоційного фону у навчанні містить глибокі зв'язки між мисленнєвими та емоційними процесами, що розвиваються в своїй єдності. У взаємодії розумових процесів емоції виступають своєрідними регуляторами інтелектуальної діяльності. Водночас, розвиток емоцій відбувається у поєднанні з пізнавальною діяльністю, що породжує в учня емоційний резонанс, переживання, пов'язані з оцінкою процесу пізнання та його результатів.

Реалізація цього принципу містить необхідність залучення дітей до активної пошукової діяльності, надаючи їм можливість частіше переживати радість у будь-яких самостійних відкриттях.

Відомо, що негативне ставлення до навчання пов'язане з негативними емоціями страху, образи, незадоволеності собою та вчителем, низькою мотивацією. Позитивне ж ставлення – пов'язане з позитивними емоціями подиву, переживання незвичайності, впевненості у своїх силах, гордості за себе. Емоційно забарвлені знання запам'ятовуються швидше і міцніше, ніж знання, що позбавлені індивідуальності і залишають людину байдужою

До того ж, за вченням І. Павлова, процеси збудження або гальмування відповідних центрів здійснюються при отриманні з навколишнього середовища позитивних або негативних збудників, що через центри емоцій діють на систему управління гальмуванням і через неї подають команди на розгальмування або гальмування потрібних центрів та механізмів (мислення, пам'яті тощо). З огляду на це, необхідно надати увагу і емоційності мови вчителя, що відбиває його ставлення до об'єктів вивчення і не тільки сприятиме засвоєнню певного фактичного матеріалу, але й викликатиме відповідні почуття в учнів згідно з психологічними механізмами наслідування.

Таким чином, однією з важливих умов, за яких виникає і розвивається інтерес до навчання, підвищується активність дітей, є яскравість, емоційність викладу навчального матеріалу, схвильованість, захопленість ним не лише дітей, а й самого вчителя.

Не слід відкидати у навчанні школярів з порушеннями когнітивного розвитку і принцип виховуючого навчання, що ґрунтується на об'єктивній закономірності, сутність якої зводиться до такого: будь-який акт викладання, незалежно від характеру діяльності учіння, що він викликає, а також незалежно від досліджуваного змісту, має виховний вплив на учня. Тобто, навчання завжди певним чином впливатиме на формування особистості дитини. Характер цього впливу може бути як позитивним, так і негативним, що залежить від професіоналізму та особистісних якостей учителя.

Усвідомлення нагальної потреби проведення глибокого та всебічного психолого-педагогічного аналізу проблеми реалізації всієї системи дидактичних принципів організації процесу навчання дітей з порушеннями

когнітивного розвитку є суттєвим кроком на шляху розв'язання освітніх завдань.

У загальній дидактиці під принципами навчання розуміють конкретні рекомендації щодо шляхів досягнення цілей навчання на основі певних закономірностей, зокрема:

- регулювання різноманітних змістових стосунків учасників дидактичного процесу;
- з'ясування провідних тенденцій навчання на сучасному етапі формування національної системи освіти;
- розв'язання суперечностей процесу навчання й умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі;
- визначення основних положень, які необхідно використовувати під час викладання навчальних дисциплін;
- визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Отже, сутність принципів навчання полягає у *спрямовуючих положеннях, нормативних вимогах до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм.*

Відбір змісту навчання ґрунтується на всіх принципах і закономірностях дидактики, бо логіка науки і логіка кожного окремого предмета, що вивчається і відображає її, не тотожні: в них не збігаються ні цілі, ні засоби, ні шляхи реалізації.

Загалом варто зазначити, що ефективність застосування дидактичних принципів організації процесу навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку полягає у повноцінній їх реалізованості та високим рівнем дидактичної компетентності сучасного педагогічного працівника.

Література.

1. Берещук О.М.Психолого-педагогічні проблеми реалізації дидактичних принципів організації навчання в сучасній загальноосвітній школі / Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць університет «Україна».

- № 3 (5), 2007, с. 203-207.

2. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. – Рідна школа, №3–4. 2019, С.48-52.

3. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами / Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник статей І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля – Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. – С. 22-27.

4. Медвідь Н. Принципи навчання та особливості їх реалізації на уроках : <https://medvid2204.wixsite.com/medvid-himbioeko-cho/single-post/>.

5. Миронова С.П.. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту / Проблеми сучасної психології. – 2010. Вип.7. – С. 433-443.

6. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навч.-метод. посібник / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розенберг та ін. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 1992. – С. 15-111, 276-315.

7. Принципи навчання та дидактичні правила їх реалізації : https://pidruchniki.com/15060913/pedagogika/printsipi_navchannya_didaktichni_pra_vila_realizatsiyi.

8. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навчально-методичний посібник / О.О.Бабяк, Н.І.Баташева, А.Л.Душка, Н.В.Недозим, О.В.Орлов, Л.І.Прохоренко // за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. – Київ : Наша друкарня, 2019. – 332с.

1.3. Методи навчання в освіті дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

Метод (від гр. *methodos*) – спосіб пізнання, шлях дослідження. **Методи навчання** – упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв’язання навчально-виховних завдань. У методах навчання виокремлюють два види: метод навчання як інструмент діяльності вчителя для виконання навчальної функції – викладання; а також метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, уміннями та навичками – учіння.

Класифікація методів навчання (за Ю.К. Бабанським)

1. Методи стимулювання навчальної діяльності:

- методи формування інтересу до навчання: пізнавальні ігри, навчальні екскурсії, методи емоційного стимулювання;

- методи формування почуття обов’язку і відповідальності: методи навчальних заохочень, досягнень, навчальних вимог;

2. Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності:

- перцептивні методи (передачі сприйняття навчальних інформацій засобами почуттів): словесні, наочні, аудіовізуальні, практичні: лекція, розповідь, бесіда, ілюстрація, демонстрація;

- логічні методи (організація і здійснення логічних операцій): індуктивні, дедуктивні, аналогії;

- гностичні методи (організація і здійснення гностичних операцій): проблемно-пошуковий (проблемний виклад, евристичний, пошуковий), репродуктивні (інструктаж, ілюстрація, пояснення, практичне тренування);

- методи самоврядування навчальними діями: самостійна робота.

3. Методи контролю і самоконтролю:

- методи контролю: усний, письмовий, лабораторний, програмований, самоконтроль.



Рис. 1. Класифікація методів навчання.

Методи навчання об'єднують низку взаємопов'язаних дій учителя й учнів, спрямованих на виконання освітньої, розвивальної, виховної і контрольної функцій.

Кожний метод навчання повинен виконувати не тільки освітню, розвивальну та виховну функції, але й стимулюючу і корекційну (розвиток сприймання, мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової сфери). У структурі методів виділяють прийоми, тобто елементи методу. *Прийоми навчання* – складові методу, певні разові дії, спрямовані на реалізацію тих чи інших методів. Втім лише системне поєднання прийомів утворює певний метод навчання, тому важливим є послідовність їх застосування. Одні й ті ж самі прийоми можуть входити у різні методи навчання, і у поєднанні з іншими прийомами сприяють досягненню проміжної мети конкретного методу.

У сучасній педагогіці не існує єдиного підходу до класифікації і групувань методів навчання.

Наведемо деякі з існуючих підходів:

1. За джерелом знань – словесні, наочні, практичні (Н.М.Верзілін, Є.І.Петровський).

2. За логікою передачі і сприймання навчальної інформації – індуктивні та дедуктивні (С.Г.Шаповаленко).

3. За ступенем самостійності мислення учнів – методи продуктивні і репродуктивні (Є.Я.Голант).

4. За характером управління навчальною роботою – навчальна робота під керівництвом учителя та самостійна робота учнів (П.І.Підласистий, В.Ф.Паламарчук, В.І.Паламарчук).

Таблиця 1. Класифікація методів навчання.

За джерелом передачі та сприйняття навчальної інформації	За логікою передачі та сприйняття навчальної інформації	За ступенем самостійності мислення учнів	За характером управління навчальною роботою
1. Словесні: - розповідь; - бесіда; - лекція; - пояснення; - конференція; - дискусія. 2. Наочні: - ілюстрація; - демонстрація. 3. Практичні: - досліди; - вправи	1. Індуктивні. 2. Дедуктивні	1. Репродуктивні. 2. Продуктивні: - проблемні; - проблемно-пошукові; - евристичні	1. Навчальна робота під керівництвом учителя. 2. Самостійна робота учнів: - робота з книгою; виконання письмових завдань; - лабораторна робота; - художньо-творча робота

5. Бінарні методи навчання (А.П.Пінкевич, М.М.Верзілін, А.М.Алексюк) тощо. За А.М.Алексюком бінарна класифікація методів містить дві ознаки: характер і рівень пізнавальної самостійності та активності учнів; джерела, з яких учні набувають знань.

Таблиця 2. Чотири рівні застосування бінарних методів.

Інформаційний (або догматичний) рівень	Проблемний (або аналітичний) рівень	Евристичний (пошуковий) рівень	Дослідницький рівень
Словесна форма набуває бінарного характеру	Словесна форма набуває бінарного характеру	Словесна форма набуває бінарного характеру	Словесна форма набуває характеру словесно-

словесно-інформаційного методу.

словесно-проблемного методу.

словесно-евристичного методу.

дослідницького методу.

Аналогічним шляхом класифікуються бінарні методи наочної форми (наочно-інформаційний, наочно-проблемний, наочно-практичний, наочно-евристичний, наочно-дослідницький методи) та практичної форми (практично-евристичний і практично-проблемний методи). Не названо практично-інформаційного методу, очевидно, з міркувань, що такого об'єднання форми і методу не буває, натомість обґрунтовується практично-дослідницький метод.

6. За основною дидактичною метою - методи набуття нових знань, формування вмінь і навичок, закріплення, застосування, перевірки (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов).

Таблиця 3. Дві групи методів навчання за дидактичними цілями.

Методи, що забезпечують первинне засвоєння навчального матеріалу	Методи, що забезпечують закріплення і вдосконалення здобутих знань
<ul style="list-style-type: none">- інформаційно-розвивальні методи (усний виклад учителя, розповідь, бесіда, робота з книгою);- евристичні методи (евристична бесіда, диспут, лабораторна робота);- дослідницькі методи (спостереження і систематизація фактів, самостійне вивчення проблеми в науковій літературі, метод генерації ідей).	<ul style="list-style-type: none">- вправи (за зразком, варіативні, пробні, тренувальні та ін.);- практичні роботи, спрямовані на застосування теоретичних знань на практиці.

7. Класифікація методів за І.Я.Лернером і М.М.Сказкіним дає можливість визначити конкретну діяльність вчителя і учня в процесі навчання.

Таблиця 4. Класифікація методів за І.Я.Лернером і М.М.Сказкіним.

Діяльність вчителя	Діяльність учня
ПОЯСНОВАЛЬНО-ІЛЮСТРАТИВНИЙ МЕТОД	
<p>Пред'явлення інформації різними засобами.</p> <p>Організація дій учня з об'єктом вивчення.</p>	<p>Сприйняття знань.</p> <p>Усвідомлення знань.</p> <p>Запам'ятовування (переважно довільне).</p>
РЕПРОДУКТИВНИЙ МЕТОД	
<p>Складання і пред'явлення завдань на відтворення знань і способів інтелектуальної і практичної діяльності.</p> <p>Управління і контроль за виконанням.</p>	<p>Актуалізація знань.</p> <p>Відтворення знань і способів дій за зразком, що показані вчителем, книгою, технічними засобами тощо.</p> <p>Довільне і мимовільне запам'ятовування (залежно від характеру завдання).</p>
МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ВИКЛАДУ	
<p>Постановка проблеми і розкриття доказового шляху її вирішення.</p>	<p>Сприйняття знань.</p> <p>Усвідомлення знань і проблеми.</p> <p>Увага до послідовності і контроль над ступенем переконливості вирішення проблеми.</p> <p>Прогнозування наступних кроків вирішування.</p> <p>Запам'ятовування (в значній ступені мимовільне).</p>
ЧАСТКОВО-ПОШУКОВИЙ (ЕВРИСТИЧНИЙ) МЕТОД	
<p>Постановка проблем.</p> <p>Складання і пред'явлення завдань на виконання учнями окремих етапів розв'язання інтелектуальних і практичних</p>	<p>Сприйняття завдання, що складає частину загальної проблеми.</p> <p>Осмислення умов завдання.</p> <p>Актуалізація знань про шляхи</p>

<p>проблемних завдань. Планування кроків розв'язання. Керівництво діяльністю (корекція і створення проміжних проблемних ситуацій).</p>	<p>вирішування схожих завдань. Самостійне вирішення частини проблеми. Самоконтроль у процесі вирішення, перевірка результатів. Перевага мимовільного запам'ятовування матеріалу. Відтворення ходу розв'язання і його самостійне обґрунтування.</p>
<p>ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД</p>	
<p>Складання і пред'явлення проблемних завдань для пошуку рішення. Контроль за ходом розв'язування завдань.</p>	<p>Сприйняття проблеми або самостійне бачення її, усвідомлення умов проблемного завдання. Планування етапів дослідження. Планування засобів дослідження на кожному етапі. Самоконтроль у процесі дослідження і його завершення. Довільне запам'ятовування. Відтворення ходу дослідження, обґрунтування його результатів.</p>

Загальні вимоги щодо ефективного поєднання методів навчання.

Педагогічний досвід і спеціальні психолого-педагогічні дослідження дають змогу сформулювати загальні вимоги щодо оптимального поєднання методів навчання, залежно від:

- *навчальної дисципліни* (виділяють методи, які успішно використовують у процесі вивчення:

- всіх навчальних дисциплін (пояснення, бесіда, робота з книгою тощо);
- певної групи предметів (лабораторні, дослідні роботи тощо));
- *теми уроку, його мети* (навчальної, виховної, розвиваючої):

- на уроці засвоєння нових знань (бесіда, розповідь, демонстрація або ілюстрація);
- на уроці перевірки і корекції знань, умінь і навичок (метод вправ, тестів, контрольної, самостійної роботи);
- *змісту і структури навчального матеріалу* (словесні методи, практичні методи навчання);
- *часу, відведеного на засвоєння матеріалу* (методи, за використання яких навчальна мета досягається при менших затратах часу);
- *навчально-матеріальної бази школи* (демонстрації, ілюстрації, лабораторні, дослідні роботи);
- *вікових особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх індивідуальних можливостей та рівня загальної підготовленості класу*;
- *черговості уроку за розкладом занять* (недоцільно проводити контрольну, самостійну роботу або пояснювати складний за змістом матеріал на останніх уроках, після уроку фізкультури тощо);
- *здібностей, нахилів майстерності вчителя* (розповідь, організація дискусій, пізнавальних ігор).

Взаємодія і взаємозв'язок методів навчання виявляються у взаємозв'язку змісту і завдань навчання.

Таблиця 5. Поєднання методів, форм і прийомів навчання.

Методи навчання	Форми	Прийоми
І. Інформаційно-рецептивні: ■ словесний	Розповідь-пояснення, лекція, міні-лекція, опис, бесіда, інструктаж, дебати, дискусії, повідомлення учнів.	Виклад інформації, пояснення, активізація уваги та мислення, прийоми запам'ятовування, отримання нових знань з підручника чи інших джерел.
■ наочний	Ілюстрація, демонстрація, ТЗН, спостереження	Робота з роздатковим матеріалом, здобування нових знань під час спостережень.
■ практичний	Досліди, робота на навчально-дослідних земельних ділянках, в теплиці, лабораторні та практичні роботи	Розпізнавання та визначення об'єктів, спостереження, розв'язування завдання дослідом, набуття практичних умінь і навичок.
2. Репродуктивний	Словесні, наочні і практичні методи, коли зміст навчального матеріалу подається у готовому вигляді, робота за зразком (алгоритмом).	Подання матеріалу в готовому вигляді, контроль, самоконтроль, конкретизація і закріплення вже набутих знань.
3. Проблемно-пошуковий	Проблемний виклад знань, пошукова діяльність учнів, евристична бесіда.	Постановка проблемних запитань, отримання нових знань у процесі проблемного викладу, активізація уваги та мислення, самостійна робота учнів.
4. Дослідницький	Самостійна дослідницька робота учнів на здобування та розширення знань.	Активізація уваги та мислення, самостійні спостереження, формулювання висновків, пізнання закономірностей.

Застосування вчителем усього набору методів, форм і прийомів навчання у їх численних комбінаціях і поєднаннях забезпечує високу ефективність навчання і розвитку школярів.

У навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку використовуються всі ці методи, як і у навчанні дітей з нормотиповим розвитком, втім психофізичні особливості учнів з когнітивними порушеннями обумовлюють інші способи застосування цих методів.

Найсуттєвішою відмінністю методів навчання у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями є корекційно-розвиваюче спрямування. Окрім цього, дидактичні методи мають бути спрямовані не лише на формування знань, умінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на моральне виховання таких дітей. Поряд з цим всі методи навчання мають бути доступними і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів, які виникають у дітей, з метою стимулювання учнів дорозумових дій.

Розглянемо детальніше використання основних методів навчання у організації і провадженні навчально-пізнавальної діяльності школярів з порушеннями когнітивного розвитку.

1. Методи стимулювання і формування мотивації до навчальної діяльності. До цієї групи належать методи, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню їх досвіду.

Ці методи поділяють на дві групи:

- методи **формування пізнавальних інтересів учнів** (викликають позитивні дії та настрій – образність, цікавість, здивування, моральні переживання);

- метод стимулювання навчально-пізнавальної діяльності та відповідальності у навчанні.

Методи формування пізнавальних інтересів учнів.

Найпоширенішими серед методів даної групи є:

1) *Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу* (створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної діяльності у процесі оволодіння новими знаннями).

2) *Метод опори на життєвий досвід учнів* (використання у навчальному фактів, явищ, які учні спостерігали в житті, навколишньому середовищі, або у яких самі брали участь як опори під час вивчення нового матеріалу).

3) *Метод пізнавальних ігор* (створення емоційно-позитивної атмосфери, емоційно насичена форма викладання нового матеріалу; пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні); моделювання життєвих ситуацій, стосунків, взаємодії речей, явищ).

4) *Метод створення відчуття успіху в навчанні* (детермінантою розвитку дитини є не лише здійснення навчальних операцій, але і одержуваний результат, пережитий як досягнення, успіх. Усвідомлення учнем особистих індивідуальних досягнень, яке оцінюване вчителем позитивно є стимулом для дитини до навчання).

Педагогічно виправдане створення для учнів ситуації успіху передбачає використання спеціальних прийомів індивідуально-особистісної підтримки. У їх різноманітті найпоширенішими є:

- **еврика** (передбачає створення умов, за яких учень, виконуючи навчальне завдання, несподівано для себе доходить висновку, який розкриває раніше йому невідомі можливості);

- **навмисна помилка** (передбачає використання вчителем навмисно зроблених помилок з метою привернути увагу учнів, звернення до них за допомогою, що стимулює бажання вчитися);

- *диспут* (публічне обговорення наукової чи суспільно важливої теми);

- *навчальна* (обговорення певного питання з навчального матеріалу, обмін думками між учнями, вчителем і учнями, що розвиває самостійне мислення, сприяє розвитку аналітичних навичок, виваженої аргументації та поважання думки інших). Серед різноманітних форм дискусій найпоширенішими є «круглий стіл» (бесіда, в якій беруть участь 5-6 учнів, котрі обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією (рештою класу); «панельна дискусія», в якій беруть участь 4-6 учнів разом з обраним головою (спочатку група обговорює певну проблему, потім пропонує свою позицію всьому класу у формі повідомлення або доповіді); «дебати», обговорення, побудоване на основі заздалегідь запланованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці та ін..

Диспути й дискусії створюють оптимальні умови для збагачення учнів навчальною інформацією, формування вмій аргументувати, доводити, обґрунтовувати власну думку, критично ставитись до чужих і власних суджень та сприяють створенню атмосфери доброзичливості, поваги до думок інших.

Метод стимулювання навчально-пізнавальної діяльності та відповідальності у навчанні. Використання цього методу дає змогу продемонструвати учням суспільну і особистісну значущість у навчанні. Метод базується на пред'явленні певних вимог, дотримання яких заохочує учнів стати суб'єктом навчальної діяльності. Поряд з цим в учнів формується еталон здійснення діяльності, що є першочерговим для формування самостійності, вмій здійснювати самоконтроль за виконанням завдань, знаходити і аналізувати недоліки та зауваження.

2. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

До таких методів відносять:

- *словесні методи навчання;*
- *робота з підручником;*
- *наочні методи навчання;*
- *практичні методи навчання.*

Словесні методи навчання. Головна особливість полягає у тому, що інформація подається учням через слово вчителя, а сприймання її здійснюється у процесі слухання. Всі ці методи можна поділити на два типи: евристичний (запитальний), бесіда та акроматичний (викладацький), пояснення, розповідь, лекція, інструктаж, робота з підручником.

Бесіда є діалогічним методом навчання, за якого вчитель за допомогою запитань спонукає учнів до відтворення раніше набутих знань. Цей метод реалізується за допомогою чотирьох типів дидактичного діалогу: «викладач-учень», «учень-учень», «учень-підручник», «учень-комп'ютер». Найбільш поширений тип – діалог: «учень-учень» використовують у найактивніших формах бесіди: парній і груповій роботі на уроці, дискусії, диспуті; «учень-підручник» належить до групи методів самостійної роботи, використовується в процесі навчання і самонавчання; «учень-комп'ютер» досить ефективний метод, але за умови повної комп'ютеризації процесу навчання).

Метод бесіди реалізується за допомогою запитань-відповідей:

- якщо запитання носять інформаційний характер («Що?», «Де?», «Коли?»), то цей метод є повідомляючим, орієнтований на актуалізацію пам'яті, а мислення учнів є репродуктивним;

- якщо запитання носять проблемний характер («Чому?», «Як Ви вважаєте?», «Чим можна пояснити?» тощо), то цей метод є евристичним, або сократичним, орієнтований на формування мислення учнів;

- якщо запитання містять чіткі, однозначні відповіді, то цей метод є катехізичним і містить догматичний характер. Такий метод проводять за

потреби пересвідчитися в точності засвоєння правил, законів, формулювань, алгоритмів дій;

- якщо запитання спрямовані на закріплення у пам'яті учнів вивченого матеріалу і перевірки ступеня його засвоєння, то цей метод є контрольньо-перевіряючим;

- якщо запитання містять у своєму змісті узагальнення і систематизацію знань, то цей метод є систематизуючим. Такі бесіди проводять на завершальних етапах вивчення теми чи розділу, та на уроках узагальнення і систематизації знань, що передбачають ретроспективний аналіз (встановлення зв'язків між новими результатами і раніше зробленими висновками);

- якщо запитання спрямовані на розвиток логічного мислення учнів, то цей метод є евристичним. Втім, для досягнення дидактичної мети евристичної бесіди, необхідно створити відповідну базу для неї на основі актуалізації опорних знань учнів. Запитання мають бути короткими, зрозумілими і точними, стимулювати думку учня й не мати однозначної відповіді, і їх слід ставити в логічній послідовності.

Навчальна дискусія. Найдинамічніший словесний метод навчання, який має велике розвиваюче і виховне значення (у процесі дискусії учні вчать доводити, аргументувати, обґрунтовувати власну думку, адекватно оцінювати себе, поважати думки інших).

Пояснення. Словесне тлумачення понять, явищ, слів, термінів, принципів дій, прикладів тощо. Головне завдання цього методу визначення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку природи, суспільства, людського мислення. Оскільки матеріал можна пояснювати різними способами міркування, то пояснення може бути індуктивним (при якому висновок отримують на основі аналізу окремих фактів). Індуктивне пояснення забезпечує можливість переходу від одиничних фактів до загальних положень. Дедуктивним – (за якого частковий висновок робиться лише логічним шляхом від загальних положень, які спочатку потрібно з'ясувати, а потім – до часткових випадків загального положення). Такий підхід поширюється на вивчення багатьох граматичних правил, властивостей речовин і математичних

співвідношень. Традуктивним – за якого посилення і висновки є судженнями однакового ступеня загальності (висновок від одиничного до одиничного, від часткового до часткового, від загального до загального). Різновидом традуктивного умовиводу є аналогія.

Результативність пояснення залежить від актуалізації раніше засвоєних знань, на основі яких і будуватиметься логіка пояснення. Актуалізація знань відбувається на кожному уроці пасивним чи активним шляхом (учитель сам нагадує учням те, що було вивчено або учні виконують завдання, виконання яких дає змогу згадати раніше вивчене). Важливою умовою актуалізації знань є рефлексивні запитання, які спонукають до подолання труднощів і перегляду важливих етапів виконання, типу: «Що необхідно знати (уміти) для того, щоб ...?».

Ефективність пояснень залежить також від зворотного зв'язку «учитель-учень», що дає змогу вчителю отримати інформацію від учнів про ступінь розуміння пояснюваного явища. Це дає змогу вчителю вести спостереження за пізнавальною діяльністю учнів, їх поведінкою, зосередженістю, а також самооцінити ефективність свого пояснення.

Розповідь. Це образний, динамічний, емоційний виклад інформації про різні явища і події. Розповідь характеризується відсутністю взаємних запитань між викладачем та учнями, незначною тривалістю (10-12 хв.) і доступною формою викладу. При розповіді можуть використовуватися цитати, наочні засоби, яскраві образні приклади, зіставлення. Є три типи розповіді: розповідь-вступ (використовується перед вивченням нової теми для стимулювання та актуалізації опорних знань), розповідь-викладання (пояснення), розповідь-завершення (проводиться після пояснення або вивчення теми з метою узагальнення вивченого, підбиття підсумків). За особливостями проникнення в явища дійсності розповіді бувають: художні (містить образний переказ фактів, вчинків дійових осіб тощо), науково-популярні (виклад наукового або взагалі складного питання в загальнодоступній формі), описові (послідовний виклад ознак, особливостей предметів і явищ навколишньої дійсності).

Лекція. Це інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу. Такий метод відрізняється строгістю і точністю викладу. Читання лекцій передбачає: визначення мети, складання чіткого плану, добір теоретичного й наочного матеріалу, логічний і послідовний виклад інформації. Структура лекції передбачає: вступ (чіткий, короткий, виразний виклад вихідних позицій, можливе використання яскравих фактів, суперечливих ситуацій); виклад основного змісту (послідовне, адаптоване до рівня сприйняття викладення матеріалу); висновок (коротке узагальнення або яскрава цитата, що підбиває підсумок). У школі найчастіше її використовують для узагальнення і систематизації знань після вивчення однієї або декількох взаємопов'язаних тем. Важливим під час лекції є інтерес звернення до учнів із запитаннями («А як би ви діяли...?», «Уявіть собі...» тощо), приклади-ілюстрації теоретичних положень, проблемний виклад, коментар (інтонація, пауза, риторичні запитання тощо).

Інструктаж. Короткі, лаконічні, чіткі рекомендації щодо виконання дії. Інструктаж може бути вступним, поточним і заключним. Вступний інструктаж проводять перед початком самостійної роботи учнів, щоб надати їм мету й способи виконання завдання. Поточний інструктаж проводять у процесі самостійної роботи і розрахований він на допомогу окремим учням. Під час заключного інструктажу підбивають підсумки, демонструють кращі роботи учнів, оцінюють їх, визначають подальші перспективи.

Робота з підручником. Ця робота полягає у самостійному опрацюванні учнями друкованого тексту, що дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні. Самостійна робота учнів з підручником – один з найважливіших методів набуття систематичних, міцних і ґрунтовних знань, яка більше, ніж будь-які інші методи, залежить від вікових особливостей дітей та рівня їхнього розвитку.

У початкових класах учні опановують техніку читання, вчать відрізняти головне від другорядного, поділяють прочитане в підручнику на складові частини, придумують заголовки до цих частин. Поступово прийоми

роботи з друкованим текстом ускладнюються й урізноманітнюються: вибіркоче читання і переказ, виписування, добір фактичного матеріалу за питанням, складання плану, конспекту, виписування тез, усний або письмовий виклад своїх зауважень щодо прочитаного, написання рецензій, анотацій, біографічних заміток, упорядкування термінологічних, статистичних, хронологічних, довідкових таблиць, схем, діаграм, підготовка повідомлень і доповідей учнів тощо. Поступово в учнів виробляється звичка працювати з додатковою літературою (словниками, енциклопедіями, каталогами, газетами, журналами, технічною літературою, технічною документацією, інструкційними картами та ін.).

Робота над підручником передбачає дотримання певних рекомендацій і вимог:

- *при вивченні нового матеріалу*: попереднє ознайомлення з темою наступного уроку для відновлення в пам'яті раніше засвоєних знань, або ознайомлення з питаннями, які будуть вивчатися на уроці; самостійне вивчення окремих питань програми; виконання завдань учителя (складання простих і розгорнутих планів, відбір і виписування прикладів, складання порівняльних характеристик певних явищ, процесів); читання художньої та науково-популярної літератури тощо; підготовка повідомлень з окремих питань теми;

- *під час закріплення матеріалу*: читання і складання простих або розгорнутих планів (логічно послідовних заголовків з окремих параграфів чи розділів підручника); читання підручника і підготовка відповідей за планом викладання нового матеріалу вчителем; підготовка відповідей і розгорнутих виступів за спеціальним завданням учителя; виконання практичних завдань і вправ за підручником та навчальним посібником;

- *під час узагальнюючого повторення*: повторення важливих розділів підручника; конспектування узагальнюючих розділів підручника; підготовка відповідей за основними питаннями вивченого матеріалу; складання порівняльних характеристик, схем, таблиць; підготовка розповідей.

Словесні методи навчання використовують у поєднанні з наочними методами.

Наочні методи навчання. До цих методів належать: ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

Ілюстрування (оснащення ілюстраціями статичної (нерухомої) наочності, плакатів, малюнків, картин, карт, схем та ін.).

Демонстрування (показ рухомих засобів наочності, приладів, дослідів, технічних установок тощо).

Самостійне спостереження (самостійно або під керівництвом учителя діти спостерігають, розглядають об'єкти в натурі або в зображеннях). Це природні явища (погода, пори року, схід сонця тощо), поведінка тварин, функціонування механізмів. Спостереження здійснюють безпосередньо або з допомогою спеціальних приладів (мікроскопа, телескопа, термометра, барометра та ін.).

Дієвою є наочність, яка дає змогу пізнати об'єкти практично: виготовлення моделей, карт, малювання діаграм, таблиць. Поєднуючи самостійне спостереження з дією, наочність допомагає засвоювати знання глибше й повніше, ніж спостереження без праці.

Методика і техніка демонстрування наочності й ілюстрування вимагає чіткої організації спостереження, визначення його мети, ознак, предметів і явищ, спостережуваних учнями. При демонструванні предметів та їх моделей особливу роль відіграє порівняння і зіставлення. Крім прийомів, що спонукають учнів до аналітичної роботи в процесі сприймання, вдаються до групування виявлених ознак. До прийомів демонстрування та ілюстрування відносять також художній словесний опис, прийоми драматизації, інсценізації літературних творів як силами учнів, так і за допомогою аудіо- та відеозасобів.

Наочні методи вимагають від учителя суворого дотримання технічних прийомів і правил. Наприклад, об'єкт, що демонструється, то він має бути розміщений так, щоб був доступним усім учням.

Самостійне спостереження — безпосереднє споглядання та сприймання явищ дійсності.

Практичні методи навчання. Використовують для безпосереднього пізнання дійсності, поглиблення знань, формування вмінь і навичок. До них належать: вправи, лабораторні, практичні, графічні й дослідні роботи.

Вправи (цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій та операцій (розумових, практичних) для формування навичок і вмінь). За формою навчальної діяльності учнів вправи поділяють на усні, письмові, графічні, технічні. Усні вправи широко застосовують при викладанні всіх предметів: усна лічба на уроках математики, усні вправи з мови, розповідь з історії, літератури, опис у географії, фізиці тощо. Письмові вправи виконують при вивченні різних предметів, найчастіше – мови та математики. При виконанні графічних вправ використовуються зображальні засоби – малювання і креслення.

За навчальною метою вправи бувають вступні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні. Під час вступних вправ учитель поєднує пояснення з демонстрацією дій, а учні повторюють їх за вчителем. Пробні вправи застосовують, коли новий матеріал ще недостатньо засвоєний учнями. Їх три види: попереджувальні (пояснення учня передують виконанню дії), коментовані (пояснення і виконання дії збігаються) і пояснювальні (дія передують поясненню щодо її виконання). Тренувальні вправи від пробних відрізняються більшим ступенем самостійності учнів, поступовим наростанням їх складності. Це вправи за зразком, інструкцією, за завданням без зразка і докладних вказівок учителя.

Практичні роботи (застосування знань учнями у ситуаціях, наближених до життєвих). Ці роботи передбачають безпосереднє використання знань учнів у суспільно корисній праці (заміряння, зіставляння, визначення ознаки та властивостей предметів, формулювання висновків). Зміст і прийоми виконання практичних робіт зумовлюються специфікою навчального предмета. До них учитель вдається перед поясненням нового матеріалу (для актуалізації опорних знань та умінь), у процесі розповіді (для ілюстрування теоретичних положень) або після вивчення матеріалу (з метою узагальнення і систематизації комплексного застосування знань).

Графічні роботи (відображення знань учнів у кресленнях, графіках, діаграмах, гістограмах, таблицях, ілюстраціях, ескізах, замальовках). Виконують такі завдання і під керівництвом учителя. Застосовують під час вивчення теоретичних навчальних предметів на всіх етапах шкільного навчання.

Дослідні роботи (пошукові завдання, проекти, що передбачають індивідуалізацію навчання, розширення обсягу знань учнів, які сприяють поєднанню теорії з практикою). Вчитель використовує наочність (розвиток рослин, життя тварин, природні явища тощо) як засіб залучення учнів до самостійної дослідницької діяльності.

У практичній діяльності вчителя словесні, наочні й практичні методи навчання взаємопов'язані, тому важливо оптимально поєднати їх.

3. Методи контролю і самоконтролю. Контроль – перевірка у вигляді зворотного зв'язку, що має освітнє, виховне і розвиваюче значення. Зміст контролю визначається дидактичними завданнями, специфікою навчальних предметів, рівнем підготовки і розвитку учнів.

Контроль знань, успішності учнів здійснюється за такими принципами:

а) систематичність (кожна тема має відбуватися у прямому і зворотному зв'язках).

б) повнота (періодичність контрольних робіт, ретельна перевірка засвоєння складніших тем, проведення спеціальних уроків перевірки знань наприкінці півріччя, навчального року);

в) диференційованість та індивідуальність (враховується не лише диференціація знань, а й індивідуальний підхід до оцінки знань кожного учня з кожного предмета);

г) об'єктивність оцінювання (справедлива оцінка, яку заслуговує конкретний учень);

г) ігровий, тестовий, ситуаційний контроль, самоконтроль, взаємоконтроль (проведення обліку успішності знань і вмінь на цікаву процедуру);

д) єдність вимог до контролю з боку всього педагогічного колективу (всі вчителі повинні дотримуватися загально визнаних критеріїв, що містяться в кожній предметній програмі).

Існує чотири основних види контролю:

- попередній контроль, який проводиться з метою отримати інформацію про початковий рівень знань учнів;
- поточний контроль – проводиться з метою отримання інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу у ході вивчення основ наук;
- періодичний контроль проводиться після вивчення логічно завершеної частини програми, наприкінці навчального періоду (чверті, півріччя);
- підсумковий контроль здійснюється наприкінці навчального року з основних предметів і річних контрольних робіт або заліків (у старших класах) за весь пройдений матеріал.

Методи контролю – це способи визначення результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя. До них належать спостереження за навчальною роботою учнів, усні, письмові, практичні методи, екзамени і заліки, програмовані методи.

Метод усного контролю є найпоширенішим у шкільній практиці. Засобами цього контролю учні вчаться логічно мислити, аргументувати, висловлювати свої думки, набувають досвіду обґрунтовувати власну точку зору.

Усне опитування учнів здійснюється у певній послідовності: формулювання вчителем запитань (завдань) і вимог; підготовка учнів до відповіді та викладу своїх знань; корекція і самоконтроль викладених знань у процесі відповіді. Для усної перевірки знань важливо визначити, які запитання чи завдання дати учневі. За рівнем пізнавальної активності вони є репродуктивними; реконструктивними; творчими.

Запитання для усної перевірки поділяють на основні, додаткові й допоміжні.

Основне запитання формулюють так, щоб учень міг дати на нього самостійну розгорнуту відповідь.

Додаткові запитання надають для уточнення, з метою як учень засвоїв певну тему. Часто допоміжні запитання є навідними, що допомагають учневі виправити помилки, неточності, типу: «Які умови є важливими для ... ?», «Чи можливо, що ... ?»). Запитання мають бути логічними, цілеспрямованими, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність – послідовною і систематичною.

Індивідуальне опитування передбачає розгорнуту відповідь учня, з метою оцінки його знань з теми. Учень має не лише відтворити текст матеріалу, але й самостійно пояснити матеріал, довести наукові положення, за необхідності, проілюструвати їх власними прикладами. Під час індивідуального опитування важливо організувати роботу всіх учнів класу, для цього їм можна запропонувати уважно слухати відповідь товариша, доповнювати її і задавати запитання. Індивідуальна оцінка може бути виставлена як доповідачеві, так і тим учням, які активно брали участь на уроці.

Фронтальне опитування здійснюється з метою перевірки знань, умінь і навичок одразу багатьох учнів. Таке оцінювання проводять переважно тоді, коли необхідно виявити рівень засвоєних знань до вивчення складного матеріалу. Таке опитування стимулює активність учнів, сприяє повторенню та систематизації знань.

Комбіноване опитування дає змогу перевірити знання відразу кількох учнів: один відповідає усно, решта – за вказівкою вчителя виконують письмові завдання. Це оцінювання проводять переважно тоді, коли весь матеріал в основному засвоєний і є необхідність перевірити набуті знання учнів.

В цілому, метод усного контролю сприяє встановленню тісного контакту між учителем і учнем, дає змогу стежити за думкою дитини і всіх учнів класу, виявляти прогалини, неточності в знаннях. Таке оцінювання можна проводити з будь-якого навчального предмета.

Метод письмового контролю. Суть цього методу полягає у письмовій перевірці знань, умінь та навичок учнів. Залежно від навчального предмета письмовий контроль знань здійснюють у формі контрольної роботи, твору, переказу, диктанту та ін. Мета письмової перевірки – з'ясування ступеня

оволодіння учнями вміннями і навичками з предмета. Водночас існує можливість визначити і якість знань – їх правильність, точність, усвідомленість, уміння застосовувати ці знання на практиці.

Позитивним аспектом письмової перевірки є можливість за короткий час перевірити знання багатьох учнів, зберігати результати перевірки, виявити деталі й неточності у відповідях учнів.

Метод графічного контролю передбачає відповідь учня у вигляді складеної ним узагальненої наочної моделі, яка відображає певні відношення, взаємозв'язки у об'єкті, що вивчається або сукупності об'єктів. Це можуть бути графічні зображення умови задачі, малюнки, креслення, діаграми, схеми, таблиці тощо.

Метод тестового контролю передбачає відповідь учня на тестові завдання за допомогою визначення ним правильних відповідей, вставляння пропущених слів, знаходження помилок тощо. Це дає змогу за короткий час перевірити знання з конкретного навчального матеріалу учнями всього класу.

Метод програмованого контролю полягає у дотриманні всіма учнями стандартних вимог, що забезпечується використанням однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань.

Метод практичної перевірки. Такий тип контролю здійснюють під час лабораторних і практичних занять. Так, наприклад при вивченні рідної природи, учні спостерігають за ростом рослин на пришкольній ділянці чи проводять вдома досліди з рослинами, усвідомлюють процеси проростання насіння, випаровування води та ін.

Метод самоконтролю полягає в усвідомленому контролі учнем власної діяльності, з метою забезпечення результату, який би відповідав поставленій меті, правилам, зразкам й ін. Мета самоконтролю – запобігання помилкам та їх виправлення.

Метод самоконтролю реалізується у такі етапи:

- 1) Орієнтування в умовах завдання. На цьому етапі здійснюється аналіз умов у змісті поставленої проблеми (ситуації), визначення суттєвих складових і

співвіднесення їх між собою. Попереднє орієнтування у змісті є необхідною умовою будь-якої діяльності, без якого неможливе якісне виконання.

2) Побудова загальної стратегії діяльності. Вибір одного із альтернативних шляхів розв'язання завдання, серед інших варіантів.

3) Визначення відповідних засобів і операцій, які адекватні виконанню загальної схеми розв'язування поставленої завдання (вироблення тактики). Цей етап є виконавчим етапом, який завершується знаходженням відповіді на поставлене запитання.

4) Зіставлення з початковими вимогами проблеми та перевірка отриманих результатів діяльності.

Показником сформованості самоконтролю є усвідомлення учнями правильності плану діяльності та її операційного складу, тобто способу реалізації цього плану.

Невід'ємний зв'язок існує між самоконтролем, пам'яттю, мисленням, увагою та іншими психічними процесами. Сам процес запам'ятовування, збереження й наступного відтворення того, що запам'яталося, тісно пов'язаний із самоконтролем. Пам'ять у свою чергу зберігає невід'ємний компонент акту самоконтролю – еталон, зразок, без якого неможлива перевірка отриманих результатів. Будь-який акт самоконтролю є виявом уваги суб'єкта, який спрямований на встановлення ступеня відповідності між певними діями, їхнім результатом та еталоном. Успішне виконання навчального завдання передбачає оволодіння основними мисленевими прийомами – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням, порівнянням. Прийоми мислення та на основі них встановлення причино-наслідкових зв'язків відіграють важливу роль у формуванні самоконтролю

Сформованість всіх компонентів самоконтролю є основним показником довірливої навчальної діяльності молодшого школяра. Сформованість прийомів самоконтролю сприяє тому, що учні звертають увагу на зміст власних дій з точки зору відповідності цих дій до розв'язання задачі. Таке відношення учнів до власної діяльності слугує суттєвою умовою правильності її побудови і перебудови.

Основною причиною несформованості самоконтролю в процесі виконання навчальних завдань дітьми з порушеннями когнітивного розвитку є відсутність контролюючої діяльності, недорозвиток мислення та мовлення. Це виявляється в систематичній підміні важких завдань більш легкими, намаганні уникнути труднощів. Невміння здійснювати самоконтроль виявляється не тільки у неспроможності підкорити діяльність поставленій задачі, а й у відсутності навички мисленнєвого планування власних дій, передбачення наслідків виконання відповідно до плану. Несформованість операційного та кінцевого самоконтролю стає на заваді під час визначення і виправлення помилок й під час перевірки правильності отриманого результату.

Відтак, ефективним засобом формування в учнів з порушеннями когнітивного розвитку з формування навичок самоконтролю є використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. У процесі навчання слід знайомити учнів з метою виконуваної роботи, вимогами до неї, способами виконання, прийомами самоконтролю і шляхами їх удосконалення. Важливу роль у самоконтролі відіграє усвідомлення дитиною в процесі навчальної діяльності компонентів самоконтролю (плануючого, операційного, кінцевого). Привернення їхньої уваги до вольової регуляції дій, формування необхідності в контролюючих діях власної діяльності. Це досягалося шляхом спонукального та заохочувального ставлення учня до виконуваних завдань, що викликало позитивні емоції від її здійснення.

Необхідною умовою формування самоконтролю є поступовий перехід до внутрішньо-мисленнєвого етапу діяльності та мовленнєве опосередкування всіх етапів, форм навчальної діяльності молодших школярів порушеннями когнітивного розвитку, а саме:

- формування вмінь самоконтролю ґрунтується на послідовному формуванні та закріпленні всіх компонентів самоконтролю;
- рівень самоконтролю залежить від сформованості плануючого, операційного, кінцевого етапів діяльності. Забезпечення цього процесу відбувається в поетапному переході від зовнішнього контролю з боку учителя

до внутрішнього самоконтролю. Корекційна робота має містити безпосереднє навчання прийомам самоконтролю на кожному етапі діяльності;

- кожен етап формування самоконтролю має враховувати індивідуальні особливості розвитку учнів, конкретні здобутки кожної дитини та розвиток її потенційних можливостей; У п

- у процесі формування самоконтролю доцільно проводити індивідуальні та колективні заняття, тому що умови для розвитку самоконтролю в учнів з когнітивними порушеннями створюються тоді, коли виконання діяльності передбачає: свідомий мисленнєвий пошук ще невідомих, але потенціально можливих систем дій; побудовану систему дій на основі уявлення майбутнього результату дій на певну глибину; пошук способів розв'язання завдання; виконання відповідно до внутрішнього плану дій; контроль по ходу завдання та його кінцевого результату.

Важливу роль у самоконтролі відіграють педагогічна оцінка та самооцінка. Від ефективності самооцінки залежить здатність учня знаходити помилкові дії, запобігати їм і завдяки цьому підвищувати результати самоконтролю.

Таким чином, методи навчання слід обирати так, щоб вони забезпечували свідомість і міцність засвоєння знань дітьми, формували у них вміння теоретичні знання застосовувати в практичній діяльності в різних умовах. Доцільно поєднувати методи так, щоб вони призводили до оволодіння досвідом послідовно і системно і, водночас, стимулювали учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи. При виборі методів слід враховувати не лише загальні закономірності психіки, а й індивідуальні особливості кожного учня, також враховуючи рівень знань, темп роботи, динаміку втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини, рівень розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери та ін.

Література.

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К., 1983

2. *Зайченко І.В.* Навчальний посібник. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
3. *Зайченко І.В.* Педагогіка: підручник / І. В. Зайченко. – 3-тє видання, перероблене та доповнене – К.: Видавництво Ліра-К, 2016. – 608 с.
4. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко // NaukaEdukacjaWychowanieIPraca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158.
5. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
6. *Малафійк І. В.* Дидактика. Навчальний посібник / К.: Кондор, 2009.- 406 с.
7. Момот Л.Л. Проблемнопошукові методи навчання в школі. – К., 1984. – 63 с.
8. Онищук В.О. Структура методів навчання // Функції і структура методів навчання / За ред. В.О. Онищука. – К., 1979. – С. 13.
9. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 540 с.
10. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навчально-методичний посібник / О.О.Бабяк, Н.І.Баташева, А.Л.Душка, Н.В.Недозим, О.В.Орлов, Л.І.Прохоренко // за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. – Київ : Наша друкарня, 2019. – 332с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка. – К., 2000. – 564 с.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.

2.1. Організація навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в різних типах навчальних закладів.

Сучасне законодавство України в галузі освіти забезпечує правові засади подальшого розвитку системи освіти в частині створення умов для навчання, реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами, у тому числі з порушеннями когнітивного розвитку.

Нині діти з особливими потребами можуть здобувати освіту у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів: спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах (спеціальні загальноосвітні школи, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, навчально-реабілітаційні центри далі – НРЦ), загальноосвітніх школах зі спеціальними та інклюзивними класами. Для учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад, місцеві органи управління освітою організовують індивідуальне або дистанційне навчання. Право вибору навчального закладу або форми навчання належить батькам дитини.

Упровадженням інклюзивної освіти в закладах загальної середньої та дошкільної освіти є домінуючим напрямком в стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами. Філософія інклюзивної освіти тісно переплітається з концепцією прав людини та рівної доступності й участі в усіх сферах життя.

Завданням інклюзивної освіти є організація освітнього процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; розробка системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з порушеннями когнітивного розвитку; створення позитивного клімату в навчальному середовищі.

Такі важливі складові інклюзивної форми навчання, як командний підхід, задоволення індивідуальних потреб учнів, співпраця з батьками, посилення психолого-педагогічного супроводу, толерантне ставлення та створення безбар'єрного освітньо-розвивального середовища залишаються актуальними.

Актуальним залишається:

- комплектування інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти;
- забезпечення дітям з порушеннями когнітивного розвитку освіти відповідного рівня у середовищі нормотипових однолітків з необхідною адаптацією та модифікацією освітніх програм;
- упровадження особистісно-орієнтованої моделі навчання (в тому числі через посилення психолого-педагогічного супроводу);
- тісна співпраця з батьками для формування нової філософії суспільства;
- позитивного ставлення до дітей з порушеннями когнітивного розвитку;
- застосування принципів універсального дизайну та доступності.

Заклади дошкільної освіти

У процесі планування роботи закладу дошкільної освіти щодо впровадження інклюзивної освіти радимо дотримуватися нормативноправової бази:

Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад» від 29.07.2015 № 530, якою унормовано створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти.

Постанова кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» від 29.07.2015 № 531, відповідно до якої введено посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» до посад педагогічних працівників та затверджено право вихователя й асистента вихователя, які працюють в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, на 56 днів щорічної основної відпустки.

Постанова Кабінету Міністрів України від 23 серпня 2016 р. № 526 «Про внесення змін у додаток 2 Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298», відповідно до якої асистенту вихователя закладу дошкільної освіти в інклюзивній групі може бути встановлено посадовий оклад відповідно з 8 по 10 тарифний розряд.

Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 954 «Про внесення змін до Переліку закладів і установ освіти, охорони здоров'я та соціального захисту і посад, робота на яких дає право на пенсію за вислугу років, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 4 листопада 1993 р. № 909», якою асистентам вихователів, які працюють в інклюзивних групах і директорам закладів дошкільної освіти гарантується право на пенсію за вислугу років. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04.11.2010 року № 1055» від 20.05.2016 № 544, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 07.06.2016 № 821/28951, згідно з яким посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» введено до Типових штатних нормативів закладів дошкільної освіти.

Лист Міністерства освіти і науки України «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» №1/9-169 від 02.04.2015 р.

Лист Міністерства освіти і науки України від 12.10.2015 № 1/9-487, у якому розроблено інструктивно-методичні рекомендації з організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти.

Прийом дітей до інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти району (міста) здійснюється керівником закладу дошкільної освіти протягом календарного року за наявності місць на підставі:

- заяви батьків або осіб, які їх замінюють;
- медичної довідки про стан здоров'я дитини з висновком лікаря, що дитина може відвідувати заклад дошкільної освіти;
- довідки дільничного лікаря про епідеміологічне оточення;
- свідоцтва про народження.

Для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями когнітивного розвитку, **додатково подається**

- висновок інклюзивно-ресурсного центру;
- копія медичного висновку про дитину-інваліда віком до 18 років або копія посвідчення особи, яка одержує соціальну допомогу, відповідно до

Закону України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям інвалідам»;

- копія індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда та направлення місцевого органу управління освітою.

Наповнюваність інклюзивних груп у закладі дошкільної освіти становить до 15 осіб, з них—1–3 дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями когнітивного розвитку.

Діти з порушеннями когнітивного розвитку, можуть перебувати в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти до 7 (8) років відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Така норма встановлена пунктом 7 Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, затвердженого спільним наказом МОН та МОЗ від 06.02.2015 за № 104/52. Заклади загальної середньої освіти.

У процесі планування роботи **закладу загальної середньої освіти** щодо впровадження інклюзивної, вчитель має пам'ятати про такі важливі аспекти організації успішного навчального процесу дітей з порушеннями когнітивного розвитку:

1. Додаткова допомога з боку асистента вчителя.
2. Необхідність розроблення індивідуальної програми розвитку для дитини з когнітивними порушеннями.
3. Особливості організації фізичного середовища, яке має відповідати принципам універсального дизайну.
4. Співпраця з додатковими фахівцями, зокрема з учителем-логопедом, практичним психологом, корекційним педагогом та ін.

Додаткова допомога з боку асистента вчителя.

Посаду асистента вчителя було введено в українське законодавство у 2010 р., його посадові обов'язки та основні функції відображено у низці законодавчих і нормативно-правових документів. Важливо пам'ятати, що асистент допомагає вчителю працювати з усіма дітьми, надаючи додаткову підтримку у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, асистент вчителя бере участь у створенні індивідуальної програми розвитку,

проведенні спостережень за розвитком дітей, організації навчальних матеріалів тощо.

Робота з асистентом учителя потребує від учителя певних додаткових зусиль: вміння використовувати практику спільного викладання, необхідності виділяти час для спільного планування та обговорення освітнього процесу тощо. Проте ретельно спланована робота з асистентом учителя не тільки забезпечить кращу якість викладання, а й сприятиме професійному розвитку педагогів.

Асистент учителя також допомагає налагодити співпрацю між учителем і батьками, які мають дітей з особливими освітніми потребами, проконсультувати батьків з питань, щодо забезпечення особливих освітніх потреб дитини, надати додаткову підтримку батькам.

Індивідуальна програма розвитку для дитини з когнітивними порушеннями.

Індивідуальну програму розвитку (ІПР) для дітей із когнітивними порушеннями розробляє команда фахівців, до складу якої входять учитель, асистент вчителя, батьки та інші відповідні фахівці – корекційний педагог, вчитель-логопед, практичний психолог.

ІПР створюють на основі навчальної програми, розробленої учителем, з урахуванням висновку (рекомендацій) інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Індивідуальну програму розвитку можна вважати, так би мовити, контрактом між навчальним закладом і батьками, що закріплює вимоги щодо організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг та форм підтримки.

Зазвичай ІПР має такі розділи:

1. Загальна інформація про дитину – ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, особливості психофізичного розвитку, дата зарахування дитини до навчального закладу та термін, на який складається програма.

2. Наявний рівень знань і вмінь. Група фахівців упродовж перших двох місяців (залежно від складності порушень розвитку) вивчає можливості та потреби дитини, а саме: її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання

(візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), види підтримки; інформацію щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (за висновком фахівців інклюзивно-ресурсного центру про рівень розвитку дитини).

3. Додаткові послуги педагогів та інших фахівців, які необхідні дитині для успішного засвоєння навчальної програми: наприклад, послуги логопеда, психолога, реабілітолога, асистента з комунікації (перекладача з жестової мови та ін.), послуги з організації відпочинку, в тому числі лікувально-оздоровчого; консультативні послуги, тощо.

4. Адаптації та модифікації, які слід розробити для облаштування середовища, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, врахування сенсорних та інших потреб дитини. Модифікації як зміни до навчального змісту стосуються або його скорочення, або зміни концептуальної складності навчального завдання.

Скорочення змісту навчального матеріалу може полягати у модифікації навчального плану або освітніх цілей для конкретної дитини, внесенні змін до навчальних завдань, визначенні мінімального обсягу, який необхідно засвоїти. При цьому важливо описати альтернативні форми оцінювання, які планують проводити для вимірювання навчальних досягнень дитини із порушенням когнітивного розвитку.

Індивідуальну програму розвитку розробляють на один рік. Двічі на рік (за потреби частіше) програму переглядають із метою коригування, зокрема, якщо у дитини виникають труднощі у засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу чи, навпаки, є потреба перейти до наступного рівня складності виконання завдань; якщо дитина досягла визначених освітніх цілей; є потреба збільшити кількість послуг дитині; дитину переводять до іншої школи; у дитини є проблеми з поведінкою тощо.

Співпраця з додатковими фахівцями, зокрема з учителем-логопедом, практичним психологом, корекційним педагогом та іншими фахівцями.

Визначальним у забезпеченні інклюзивного навчання є поняття додаткової підтримки або додаткових ресурсів, які можуть охоплювати

людські, матеріальні та фінансові ресурси. З-поміж них велике значення мають людські ресурси, а саме: співвідношення кількості дітей до кількості педагогів; наявність додаткових педагогів, асистента вчителя та інших фахівців; наявність навчальних програм для педагогів та іншого персоналу, спрямованих на їхню підготовку до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 № 1205, свідчить про наявність достатньо великої кількості посад педагогічних та інших працівників, які можуть надавати якісні освітні, психологічні, медичні послуги для дітей дошкільного та шкільного віку, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами: асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, лікар-педіатр, медична сестра.

Важливо пам'ятати, що саме командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами є найбільш ефективним.

Особливості співпраці з батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Активна участь батьків дітей із особливими освітніми потребами в освітньому процесі є однією з важливих передумов інклюзивного навчання. Залучення батьків дітей із когнітивними порушеннями до освітнього процесу має свою специфіку. Усі батьки мають право отримувати інформацію про освітній процес, у тому числі про місію навчального закладу та його цінності, додаткові можливості та послуги, графік роботи навчального закладу, розклад уроків тощо. Педагоги мають регулярно і вчасно надавати батькам дітей із когнітивними порушеннями інформацію щодо прогресу у розвитку дитини, навчальні досягнення дітей, що міститься в індивідуальній програмі розвитку.

Шляхи обміну інформацією можуть бути різними: під час індивідуальних зустрічей з батьками, під час телефонних розмов, надсилання листів за допомогою електронної пошти. У будь-якому випадку цей процес є надзвичайно важливим, оскільки забезпечує батьків даними про види

діяльності, які вони можуть проводити з дитиною вдома, а отже, додатковими навчальними можливостями. Батьки дитини з особливими освітніми потребами можуть суттєво допомогти вчителю, надаючи інформацію щодо прогресу у навчанні та розвитку своєї дитини, яку вони знають найкраще, оскільки щодня взаємодіють із нею в різних ситуаціях. Від батьків учителі можуть дізнатися про темперамент дитини, її особливі потреби, події, які відбулися в сім'ї і можуть мати певний вплив на емоційний стан дитини.

Важливою є участь батьків у роботі в команді з розроблення індивідуальної програми розвитку. Командний підхід до надання додаткової підтримки дітям із когнітивними порушеннями в освітньому процесі, за якого батьки є активними й рівноправними партнерами, є однією з характерних рис і запорукою успішного інклюзивного навчання.

Одним із результатів роботи команди є створення індивідуальної програми розвитку, яку розробляють на основі навчальної програми відповідно до Державного стандарту початкової освіти з метою визначення освітніх цілей і навчальних завдань для дитини на основі її актуального рівня розвитку, для здійснення необхідних змін в освітньому процесі (адаптації і модифікації), а також для визначення та забезпечення додаткових потреб дитини, необхідних для успішного розвитку та навчання.

Активне залучення батьків до освітнього процесу на всіх його етапах: оцінювання рівня розвитку дитини, планування її освітньої траєкторії, участь у навчальних видах діяльності тощо – допоможе батькам краще дізнатися про можливості своєї дитини, що в подальшому впливатиме на розв'язання таких важливих питань, як вибір освітнього закладу для продовження навчання, подальший вибір професії, забезпечення самостійного проживання, індивідуальної мобільності тощо.

Окрім цього, організовуючи інклюзивне навчання необхідно керуватися вимогами, які забезпечують його успішний перебіг, і дістали схвальну оцінку в практиці інклюзії. Найперше, – навчальне середовище у класі має організовуватися таким чином, щоб дитина з порушеннями когнітивного розвитку була залучена до навчального процесу нарівні з усіма учнями, могла

сумісно виконувати найрізноманітніші навчальні завдання, якщо ж участь дитини у навчальному процесі без поправок і змін не можлива, бажано щоб вони були мінімальними (Н.Софій, Т.Loreman, J.Deppeler, D.Harvey).

Вирішення такого завдання досить складне. Тому про включення у навчальний процес на уроці, реалізацію індивідуального підходу, та досягнення визначених навчальних цілей дітьми з порушеннями когнітивного розвитку необхідно подбати ще на етапі розроблення календарно-тематичного планування. Таке планування розробляється на кожний клас відповідно до Навчальної програми й вимог Державного освітнього стандарту. Для внесення в календарно-тематичний план індивідуальних цілей і завдань, адресованих школяру з особливими освітніми потребами, треба порівняти календарно-тематичний план з індивідуальною навчальною програмою, з'ясувати точки «дотику», в яких індивідуальні цілі навчання конкретної дитини можна легко вписати у загальну схему календарно-тематичного планування.

В календарно-тематичному плані, згідно індивідуальної навчальної програми, учитель вказує основні вміння й навички, які повинні бути сформовані в учня з особливими освітніми потребами по закінченню курсу. Для того щоб визначити сутність основних знань, умінь та навичок учитель може звернутися до адаптованих/модифікованих навчальних програм. Особливістю цих програм є те, що у них задається мінімальний обсяг програмового матеріалу, водночас передбачається, що його достатньо для подальшого вивчення предмета, інакше кажучи, вилучена частина матеріалу не є обов'язковою для вивчення і не порушує логіку дисципліни. Окрім того, навчальні досягнення спрощені й зорієнтовані на особливості когнітивного розвитку учнів; поступово ускладнюються; мають виразну практичну спрямованість. У таких навчальних програмах вміщено корекційно-розвивальні завдання, що конкретизуються напрямками корекційно-розвивальної роботи, яку слід здійснювати на матеріалі теми, що вивчається, і яка охоплює процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам'ять, мислення), мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери, особистості.

Важливо пам'ятати, – під час складання календарно-тематичного

планування необхідно враховувати ті аспекти, які дадуть можливість органічно включити індивідуальні навчальні завдання учня з особливими освітніми потребами у загальні рамки навчального процесу, інакше кажучи такі завдання мають центруватися на тих знаннях, які повинні засвоювати усі учні в класі.

Наступним кроком включення дитини з порушеннями когнітивного розвитку у роботу на уроці є розроблення поурочного плану. При цьому важливо, щоб у плануванні було відображено, яким чином індивідуальні цілі і завдання для такого учня влітаються у загальний контекст уроку. Тому, частина поурочного плану має присвячуватися організації навчальної діяльності учня з особливими освітніми потребами, яку дослідники інклюзії радять структурувати таким чином.

Учень з особливими освітніми потребами: його індивідуальна мета.

Вказуються очікувані знання та уміння, які має опанувати учень після вивчення теми уроку.

Матеріали і прийоми інклюзивного процесу.

Зазначається, у яких частинах уроку дитина з порушеннями когнітивного розвитку буде залучена до навчального процесу нарівні з усіма учнями та сумісно виконуватиме навчальне завдання.

До прийомів інклюзивного процесу учитель може вдаватися у різних частинах уроку та під час виконання різних завдань, застосовуючи при цьому індивідуальні прийоми інклюзії – це зміна темпу виконання завдання, наприклад збільшення або зменшення тривалості його виконання; декількох разове повторення ключових елементів завдання; надання додаткового часу для його завершення; введення більшої кількості запитань і застосування вправ різної міри складності; використання підказок і навідних запитань для стимулювання навчальної активності; застосування наочного матеріалу з покроковою інструкцією тощо.

Заключний пункт поурочного плану - *домашнє завдання*. Узгоджується зі знаннями та уміння, які має опанувати учень після вивчення теми.

На уроці окрім забезпеченням сумісного виконання навчальних завдань треба дбати про достатню інтерактивність учнів з порушеннями когнітивного розвитку. Це можуть бути різні способи заохочення: бали, зірочки, наочні схеми досягнення результатів. При цьому важливо враховувати особистісні якості й інтереси дитини. З цією метою у план уроку (стосовно школяра з особливими освітніми потребами) можуть вводитися завдання, які потребують застосування якостей, умінь і знань, пов'язаних із розвитком особистості дитини; до прикладу, для школяра з порушеннями когнітивного розвитку доцільним буде включення самоконтролю (слідкувати за собою, виправляти власні помилки).

Залучення до роботи на уроці та виконання школярем з когнітивними порушеннями спільного з усім класом навчального завдання, потребує застосування зворотного зв'язку.

У навчанні, в механізмі зворотного зв'язку розглядають власне зворотний зв'язок (його інколи називають зовнішнім), коли інформація поступає від учнів до учителя, і внутрішній – інформація надходить від учителя до учня. Інформація, яку учитель отримує зворотним зв'язком, необхідна для вироблення стратегії подачі навчального матеріалу – починаючи від встановлення факту помилки і закінчуючи допомогою або демонструванням процесу виконання. Для учня зворотний зв'язок – це інформація про правильне (чи неправильне) виконання завдання.

В інклюзивному навчанні дослідники (І.Луценко, Ю.Найда, Н.Софій, Т.Loreman, J.Deppeler, D.Harvey) вказують на те, що якісний зворотний зв'язок спрямовує учнів на поліпшення власних навчальних досягнень, водночас його ефективність досягається при дотриманні низки умов. Так, учні мають усвідомити, що коментарі, зауваження, заохочення учителя (складові зворотного зв'язку), покликані поліпшити результати їхньої навчальної діяльності, та допомагають впевнитися в тому, що їхні дії правильні і вони розв'язують завдання вірно. Саме тому учитель спонукає учнів коментувати виконання завдання й відводить час поміркувати над висловленим; спонукає до запитань; уважно слухає учнів. Учитель, застосовуючи зворотний зв'язок,

також керується низкою правил. Так, зворотний зв'язок здійснюється в рамках конкретної навчальної діяльності і є її постійною складовою (супроводжує і завершує процес навчання); надається лише в усній формі (коментарі, зауваження, розмова з учнем); є чітким і стосується навчальних цілей учня, а не його особистості або психофізичного стану; супроводжується позитивною мімікою, тоном і жестами; забезпечує достатній рівень допомоги, аби надалі учень міг працювати самостійно; надається гнучко та змінюється з урахуванням відповіді учнів і нагальних навчальних потреб; має на меті заохочувати та розвивати бажання вчитися; використовується в поєднанні з опитуванням, поясненням, моделюванням.

В інклюзивному навчанні, окрім якісного зворотного зв'язку, вагомим вважається застосування взаємооцінювання та самооцінювання. Водночас, це питання нині актуальне і для організації навчання у звичайному класі, у зв'язку із впровадженням нового Державного стандарту загальної середньої освіти та компетентнісно орієнтованих навчальних програм.

В умовах компетентнісного підходу передбачається, що акцент у змісті стандарту має зміститися із засвоєння знань про предмет на засвоєння знань про діяльність і, відповідно, на вироблення умінь не лише здійснювати, а й осмислювати її і себе як діяча. Тобто, мовиться про активне залучення до навчальної діяльності як чинника, що позитивно впливає на успішність. Знання учнів про те, що вони мають вивчити, виділення ключових аспектів матеріалу, над якими потрібно працювати, призводить до його значно повнішого засвоєння, ніж у ситуації пасивного сприймання механічного виконання навчальних завдань без усвідомлення їх значення та мети. Взаємооцінювання дає змогу точніше зрозуміти школяреві сутність завдань, мету та власні досягнення під час аналізу роботи товариша.

Перед тим, як запропонувати учням взаємооцінювання, учитель звертає їхню увагу на те, що:

- це партнерська взаємодія, під час якої учні допомагають одне одному поліпшити власні навчальні результати;
- недопустиме порівняння себе з іншими;

- полягає у порівнянні показників власних теперішніх навчальних досягнень із попередніми.

Окрім того, учитель надає вимоги до взаємооцінювання, це: показники успішно виконаного завдання; обов'язкова повага до партнера; коректні та обгрунтовані коментарі; уважне слухання товариша.

Ще однією фундаментальною складовою навчальної діяльності учня є самооцінювання. Уміння оцінювати власну роботу сприяє впевненому поступу у навчанні. Яка моя навчальна мета? На якому етапі я перебуваю зараз? Що мені потрібно робити, аби її досягти? Ці та інші питання мають стати внутрішньою потребою школяра. На початку, навчальні цілі учитель визначає спільно з учнями. Далі, учні самостійно регулюють власну навчальну діяльність, а вчитель забезпечує необхідну підтримку.

Для формування в учнів навичок самооцінювання в інклюзії використовують різні технології, одна з них – укладання портфоліо.

Портфоліо, яке добирає учень самостійно закладає підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальності та самостійності навчання, участь в якісному оцінюванні результатів власного навчання. У школяра формується уміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і співвідносити їх з наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність учні з порушеннями когнітивного розвитку адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або знижену самооцінку, допоможе розвивати позитивні якості особистості. Дослідниками доведено, що самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях; окрім того вона розвиває пізнавальні інтереси і готовність до самостійного пізнання.

Матеріали, які добирає учень до портфоліо слід групувати по розділах. Так, у розділі: «Шкільні предмети», дитина може висловитися про кожний предмет, знайти в ньому щось важливе і необхідне для себе»; розділ «Моє навчання» учень наповнює вдало написаними контрольними роботами, цікавими проектами, відгуками про прочитані книги, графіком зростання

швидкості читання, творчими роботами; у розділі «Моя суспільна робота» можна розповісти про доручення школяра. Він може брати участь у шкільному спектаклі, розповідати вірші на лінійці, виступати на ранку тощо. Оформляти цей розділ бажано з використанням фотографій і коротких повідомлень на тему. У розділі «Мої досягнення» вміщуються грамоти, дипломи, листи з подяками, а також атестаційні відомості. Розділ «Відгуки і побажання» можна присвятити відгукам учителя. До прикладу «Брав активну участь у підготовці позакласного заходу», «Підготував стігазету» тощо. Тут можуть бути рекомендації і побажання вчителя за результатами навчального року.

У навчанні дітей з когнітивними порушеннями вагомим є розроблення портфоліо, яке укладає учитель. Добірка матеріалів портфоліо учителя допомагають контролювати та оцінювати особистісні зміни школяра з порушеннями когнітивного розвитку, які формуються внаслідок корекційного розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовленнєвої діяльності. Це дає змогу комплексно оцінити особистісний розвиток дитини, сформованість її навчальної діяльності, у тому числі навички самооцінювання.

Портфоліо вчителя є способом фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра з особливими освітніми потребами протягом певного періоду навчання. Оскільки оцінюватися має динаміка навчальної успішності учня відносно самого себе, тому у портфоліо вкладаються продукти навчальної діяльності, які засвідчують її динаміку, а не лише абсолютні оцінки. До прикладу, в учительському портфоліо може бути розділ: «Досягнення учня у навчанні» (сторінки: Рідна мова; Математика; Читання), який вміщуватиме графіки швидкості читання; навчальні досягнення фіксовані оцінкою у вигляді дробу (знаменник вказує на кількість помилок, які допустив учень у попередній роботі, а чисельник – кількість помилок в даній роботі); контрольні роботи (згідно навчальної програми), завдання, спрямовані на усунення помилок допущених у роботі; зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно та домашніх робіт; наступна самостійна та контрольна робота.

До портфоліо вміщуються не лише матеріали, які ілюструють труднощі навчальної діяльності та процес їх усунення, а й сильні сторони дитини. Це можуть бути успішно виконані контрольні роботи, диктанти, творчі роботи, проекти тощо, а також якісні оцінні характеристики, які даються учню його ровесниками, вчителем, батьками.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що організація навчання школяра з порушеннями когнітивного розвитку в інклюзивному класі здійснюється згідно ustalених вимог практики інклюзії, необхідних для повноцінного включення у навчальний процес. Водночас, у процесі їх реалізації мають братися до уваги особливості психічного розвитку дітей з когнітивними порушеннями, урахування яких забезпечить ефективність інклюзивного навчання.

Успішній організації навчального процесу школярів з порушеннями когнітивного розвитку **спеціальних освітніх закладів** (спеціальних класів) сприяє *корекційно-розвиткова складова*, якою 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 компенсаційних способів діяльності;
- практичне використання знань, умінь і навичок (предметнопрактична діяльність);
- розвиток комунікативної діяльності і творчості;
- фізичний розвиток.

Така робота передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і потребує впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом.

Обов'язковим при цьому є використання навчально-реабілітаційного пристосування, яке необхідно дитині з урахуванням особливостей її розвитку для допомоги сприймати оточуючий світ та навчальний матеріал.

Ефективності навчально-виховного процесу сприяють різні форми роботи: навчальна в парах, групи кооперованого навчання, за індивідуальними інструкціями, незалежні самостійні заняття.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з порушеннями когнітивного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яку вивчають у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи вихователем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на корекцію психофізичного розвитку (залежно від дефекту).

Система корекційного впливу на учнів повинна бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість загалом, в єдності таких її компонентів, як пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички), спрямованість, поведінка. Відповідно, вчителю необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї. Починаючи працювати з учнями, педагог має враховувати індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто йому слід вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку.

Успіх навчання і корекційно-виховної роботи учнів з порушеннями когнітивного розвитку залежить також і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів - від суворо скоординованої діяльності медичних працівників і педагогічного колективу.

Корекційна робота охоплює всі напрями навчальної діяльності з учнями з порушеннями когнітивного розвитку, спрямована на розвиток різноманітних психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери тощо: на формування особистості загалом.

Але цей розвиток найбільш ефективно і повноцінно відбувається за відповідних педагогічних умов, основна з яких полягає в тому, що учні мають свідомо розібратися в логічній суті всіх тих навчальних і трудових завдань, які вони виконують у школі.

Спрямування навчальної роботи на свідоме засвоєння матеріалу, на введення логічної основи в навчальну діяльність неабияк сприяє корекції та вдосконаленню не лише вищих психічних функцій (на що, по суті, прямо звернена така робота), але й розвиває та коригує елементарні психічні процеси.

Корекційна робота з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку відбувається у процесі всієї навчально-виховної роботи школи, проводиться на тому навчальному матеріалі, який є змістом того чи іншого навчального предмета.

Мета навчання має бути конкретно сформульована для кожного навчального предмета, уроку, виховного заходу. Особливо важлива ця проблема для спеціальної роботи всього педагогічного колективу.

Комплексний підхід у корекційному вихованні школярів з порушеннями когнітивного розвитку реалізовуватиметься лише тоді, коли педагоги, працюючи з певним класом або групою, уявлятимуть усю систему конкретних завдань, їхню ієрархію. Учитель, узявши за основу абстрактно і глобально сформульовані завдання, може зробити акцент на будь-яких конкретних моментах з огляду на власне бачення.

Ефект корекційно - розвивального навчання вищий, якщо його мету сформульовано точно й адекватно.

Метою корекційної роботи є виправлення, послаблення недоліків психофізичного розвитку:

- ✓ реалізація вимог охоронно-педагогічного режиму;
- ✓ виправлення особливостей недорозвинення всієї пізнавальної діяльності й особливостей дитини;
- ✓ урахування навчального потенціалу школяра;

✓ визначення мети кожного уроку не абстрактно, а з урахуванням потенціалу кожного учня; формування навчальних умінь і навичок, позитивного ставлення до навчання,

✓ урахування під час навчання рівня знань, умінь і навичок кожного учня з усіх навчальних предметів;

✓ корекція мимовільної поведінки та уваги,

✓ становлення вміння сприймати завдання вчителя та вихователя в усіх видах діяльності, контролювати свою активність, оцінювати результати (самооцінка);

✓ формування прийомів розумової діяльності відбувається у певній системі (постійне ускладнення змісту навчання, поступове переведення практичних дій аналізу і синтезу та похідних від них операцій порівняння, узагальнення, конкретизації, класифікації тощо у сферу уявлень і понять);

✓ невід'ємною частиною індивідуальної корекційної роботи є діагностика, що передбачає поширення й поглиблення знань педагогів про учнів;

✓ підвищення кількості та якості вимог до розумової діяльності (при цьому обов'язково враховувати диференційовані й індивідуальні можливості дітей);

✓ використання повноцінних зразків, на основі яких можливе здійснення розумових операцій;

✓ підтвердження та заохочення правильно оформлених результатів пізнавальної діяльності;

✓ зв'язок розумової діяльності учнів із суспільним життям і практикою;

✓ формування мовленнєвих навичок здійснюється в поєднанні їх із практичними і розумовими здібностями.

Крім цих загальних напрямів, кожен предмет має свої численні специфічні прийоми активізації розумової діяльності учнів з порушеннями когнітивного розвитку.

Робота психолога у системі освіти полягає переважно в діагностичних, корекційних процедурах, розробці рекомендацій і методичного матеріалу для вчителів, вихователів, батьків, тому особливо важливо визначити всі психологічні аспекти життя дитини, її стосунки в родині ставлення педагога до дитини, стосунки з однолітками та однокласниками, зібрати повний анамнестичний матеріал, який якнайповніше відображає процеси становлення людини упродовж життя.

Отже, дитина з порушеннями когнітивного розвитку не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивному класі створити таку атмосферу порозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з порушеннями когнітивного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установи і стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі (груп значною мірою залежить від скоординованості впливів усіх членів команди (керівника заклад педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з порушеннями когнітивного розвитку, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно - розвивальних заходів. Важливо заохочувати організацію неформальних груп підтримки серед учнів школи, аби створити простір для соціальної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Таким чином, організація навчання школяра з порушеннями когнітивного розвитку, враховуючи особливості психічного розвитку цих дітей, в різних типах навчальних закладів передбачає повноцінне включення дитини у навчальний процес, що забезпечить ефективність її навчання.

2.2. Реалізація компетентнісного підходу в роботі з дітьми, які мають порушення когнітивного розвитку.

Сучасний світ вимагає від нас здатності якісно та оперативно реагувати на виклики, яких щодня стає все більше. У таких умовах шкільна освіта має стати тим містком, який допомагає дітям бути конкурентними та самодостатніми. Але ситуація складається так, що стандартного набору знань, які отримує випускник школи, для цього замало. Тож у процесі навчання все активніше запроваджується компетентнісний підхід, який, до речі, є фундаментом концепції Нової української школи.

Компетентність – це універсальне поєднання умінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтирів та ідейних переконань, які дозволяють впевнено й успішно виходити із нестандартних життєвих ситуацій. Саме такий мікс дає можливість досягти успіху в навчанні та професійній діяльності.

Компетентність наразі стає новим мірилом людської освіченості, коли перше місце надається не процесу навчання та обсягу вивченого матеріалу, а кінцевому результату, втіленому в здатності діяти у різних умовах і обставинах.

Зазначимо, що компетенція і компетентність — два різних поняття. *Компетенція — це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід.* Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

Компетентність — це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Реалізація компетентнісного підходу в роботі з дітьми, які мають порушення когнітивного розвитку відкриває перед учнями безліч можливостей. Крім збільшення зацікавленості школярів з когнітивними порушеннями до навчання та усвідомлення його прикладного значення, компетентнісний підхід **дозволяє:**

- відчутно збільшити рівень продуктивності праці, привчити дітей до самостійності та відповідальності за свої вчинки, розвивати їхні творчі здібності та особистісні якості.

- спрямувати зусилля дітей не лише на засвоєння знань, а й на здобуття позитивного досвіду вирішення різних життєвих ситуацій та виконання певної соціальної ролі.

- не просто отримувати інформацію про щось, а знати як використати її для вирішення різноманітних життєвих проблем.

- перейти від накопичення знань, умінь і навичок до формування здатності творчо реалізовувати власний досвід на практиці.

- бути готовими відповісти на головні виклики сьогодення, навчатися протягом усього життя, не відставати від блискавичних темпів оновлення та накопичення інформації.

Учитель, який обирає компетентнісний підхід, більше не є звичайним «ретранслятором» знань та навчального матеріалу, він перетворюється на організатора освітньої діяльності з безліччю можливостей.

Зважаючи на це, змінюється і роль учня . Дитина починає розуміти, що запорукою успішності є сумлінність, прагнення до саморозвитку і позитивна мотивація.

Кожен навчальний предмет має великий потенціал для розвитку ключових компетентностей дітей з когнітивними порушеннями. Потрібно лише спробувати побачити нові способи роботи, вийти за традиційні межі сприйняття предмету, частіше задіювати інтеграцію та інтерактивні технології. *Наприклад*, на уроках математики можна формувати не лише математичну, інформаційно-цифрову та підприємницьку компетентності. Вивчення цього предмету забезпечує набуття дитиною більшості ключових компетентностей через упровадження інтерактивності та взаємодію з іншими галузями знань.

Тож, як реалізувати компетентнісний підхід в роботі з дітьми, які мають порушення когнітивного розвитку?

Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетенцій і є інтегрованою характеристикою особистості.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкову ланку освіти дітей з порушеннями когнітивного розвитку стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитамі суспільства і потребами самої особистості в освіті. Адже довгий час у вітчизняній системі освіти домінував знаннєвий підхід, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації) умінь і навичок.

Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, в якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як універсальність мислення, динамізм, мобільність.

Ідея компетентнісного підходу в роботі з дітьми з когнітивними порушеннями - одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості з порушеннями когнітивного розвитку і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня з порушеннями когнітивного розвитку на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через

протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти школяр з порушеннями когнітивного розвитку, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практикозорієнтованих завдань.

У структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка являє собою готовність учня з порушеннями когнітивного розвитку застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях

Аналіз способів додавання й віднімання чисел у межах 100 без переходу через розряд свідчить, що для свідомого виконання учні з порушеннями когнітивного розвитку мають добре знати нумерацію чисел у межах 100, таблиці додавання одноцифрових чисел у межах 10 і відповідні випадки віднімання та засвоїти правила, які є теоретичною основою прийомів обчислення.

Аналіз ситуацій, які виникають у повсякденному житті, і для вирішення яких потрібні математичні знання та вміння, свідчить, що їх перелік невеликий, а саме:

- вміння вести підрахунки (лічба, обчислення), для обчислень використовувати відомі формули та правила;
- вміння читати та інтерпретувати інформацію, подану у різній формі (таблиці, графіки, діаграми);
- вміння доказово міркувати і пояснювати свої дії, доводити істинність чи хибність тверджень;

- вміння знаходити довжину, площу, об'єм, масу реальних об'єктів під час розв'язування практичних задач;

- вміння користуватися креслярськими інструментами.

Це загальні вміння, які потрібні кожній людині впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, в професійному і соціальному аспектах її життя вони виявляються і використовуються неоднаковою мірою. Проте їх формування і розвиток відбуваються у роки шкільного навчання і в початковій ланці зокрема.

Відповідно до зазначеного переліку вмінь виокремлено складові математичної компетентності молодшого школяра з порушеннями когнітивного розвитку — обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Зрозуміло, що такий розподіл є умовним і може змінюватися в процесі розвитку цього напрямку науки.

У початковій школі математика вивчається як пропедевтичний курс. Метою ознайомлення молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку з елементами математики є підготовка їх до вивчення систематичного курсу в основній школі, здатності використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та для вирішення життєвих завдань.

Метою навчання української мови в умовах компетентнісного підходу є формування предметних компетенцій, змістове наповнення яких впливає зі змісту ключових.

Нагадаємо, що *ключові* компетенції формуються в процесі реалізації цілісного змісту освіти загальноосвітньої школи, а *предметні* - передбачені змістом конкретного предмета і набуваються впродовж конкретного року або ступеня навчання.

Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких має необхідні умови. З огляду на свою специфіку, предмет *українська мова* спроможний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетенцій у дітей

зпорушеннями когнітивного розвитку, як: *комунікативна, соціальна; загальнокультурна, уміння вчитись*.

Для забезпечення ключової *комунікативної* компетенції в учнів зпорушеннями когнітивного розвитку необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі з когнітивними порушеннями повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- мовою як засобом спілкування.

Ключова *соціальна* компетенція передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови в учнів зпорушеннями когнітивного розвитку треба формувати здатність:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- виконувати різні соціальні ролі;
- брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна ключова компетенція стосується сфери розвитку культури особистості зпорушеннями когнітивного розвитку в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетенції в процесі навчання української мови передбачає передусім формування:

- культури міжособистісних відносин;
- толерантної поведінки;
- моральних якостей,

а також ознайомлення з:

- культурною спадщиною українського народу;
- визначними подіями та постатями в історії України.

Ключова компетенція *уміння вчитись* виявляється у здатності учня зпорушеннями когнітивного розвитку організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетенція реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і здатності:

- організувати свою працю для досягнення результату;

- виконувати розумові операції й практичні дії;
- володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетенцій, формування яких спроможний забезпечити цей предмет, можна визначити *предметні компетенції*. Їх ми виділяємо чотири, а саме: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльніша*.

Мовленнєва компетенція включає:

- здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань;
- здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету;
- уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

Мовна компетенція передбачає володіння:

- доступним і необхідним обсягом мовних знань;
- здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні.

Соціокультурна компетенція покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає:

- знання про свою державу Україну;
- здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята;
- уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей;
- дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;
- здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні та життєві проблеми.

Діяльнісна компетенція передбачає володіння загально-навчальними уміннями і навичками, які поділяються на чотири групи:

- *навчально-організаційні* — здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі);

- *навчально-інформаційні* — здатність самостійно працювати з підручником, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог;

- *навчально-інтелектуальні і творчі* — здатність аналізувати узагальнювати, встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію;

- *контрольно-оцінні* - уміння використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Відповідно до зазначених предметних компетенцій основними завданнями початкового курсу української мови є:

- формування в учнів мотивації вивчення української мови;
- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності - слухання, говоріння, читання і письма;
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

Для забезпечення визначених предметних компетенцій і реалізації основних завдань початкового курсу української мови необхідно відібрати відповідне змістове наповнення предмета *українська мова*. Воно представлене чотирма змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. Мовна, соціокультурна та діяльнісна лінії забезпечують реалізацію мовленнєвої.

Мовленнєва змістова лінія передбачає формування і розвиток мовленнєвої компетенції. Зміст цієї лінії включає:

- слухання і розуміння усних і письмових висловлювань;
- читання доступних текстів;
- побудова діалогів;
- створення усних і письмових зв'язних висловлювань.

Мовна змістова лінія покликана забезпечити формування мовної компетенції.

Соціокультурна змістова лінія спрямована на формування соціокультурної компетенції. Зміст цієї лінії включає:

- державну символіку України;
- особливості української національної культури;
- соціальні ролі;
- етикетні правила спілкування.

Діяльнісна змістова лінія передбачає формування в молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку діяльнішої компетенції. До змісту цієї лінії належать загальнонавчальні уміння і навички:

- навчально-організаційні;
- навчально-інформаційні;
- навчальні і творчі;
- контрольні-оцінні.

Варто підкреслити, що у державних вимогах до навчальних досягнень учнів з порушеннями когнітивного розвитку робиться акцент на застосування загальнонавчальних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних знань, умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань, адаптації школярів до соціального середовища.

Реалізація зазначеного змісту потребує оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу, тобто створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо.

Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби.

Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки *інформаційну*, а й *мотиваційну і розвивальну* функції.

Для виконання *інформаційної функції* навчальні засоби з української мови повинні містити передбачений навчальною програмою мовний матеріал, призначений для реалізації мовної змістової лінії, а також завдання, які передбачають розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання і письма (забезпечення мовленнєвої змістової лінії).

З метою забезпечення *мотивації учіння з порушеннями когнітивного розвитку*, в навчальних засобах мають бути використані:

- цікавий текстовий матеріал;
- ілюстрації;
- дидактичні ігри;
- вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання;
- завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів тощо.

Для реалізації *розвивальної функції* сучасні навчальні засоби мають містити систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів з порушеннями когнітивного розвитку, а саме, на оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях.

Крім того, необхідно, щоб навчальні засоби містили:

- цілісну систему завдань і вправ, доступних для учнів з порушеннями когнітивного розвитку певної вікової категорії;
- диференційований матеріал з урахуванням рівнів розвитку дітей з порушеннями когнітивного розвитку;
- раціональне співвідношення завдань для тренування і творчого використання;
- завдання, що передбачають роботу в парі й групі, фронтальну та індивідуальну;
- завдання на вільний вибір тощо.

Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

Метод навчання - це спосіб взаємної діяльності учителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань.

Компетентнісно орієнтоване навчання вимагає застосування *методів*, які передбачають активну діяльність учнів з порушеннями когнітивного розвитку. До таких належать:

- *продуктивні* (вивчений матеріал застосовується в життєвій практиці);
- *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань);
- *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);
- *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості з порушеннями когнітивного розвитку і, дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях.

Однак використання інтерактивних методів у роботі з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку потребує від учителя ретельного попереднього їх аналізу на предмет доступності й доцільності застосування в початкових класах, а також прогнозування результатів. Враховувати при цьому потрібно той фактор, що використання інтерактивних методів потребує від учнів з порушеннями когнітивного розвитку певної мовної, мовленнєвої і соціальної підготовки.

Використання інтерактивних методів можливе за умови готовності учнів з порушеннями когнітивного розвитку до виконання тих розумових і

практичних дій, які передбачає той чи інший метод. Над формуванням такої готовності педагог повинен працювати заздалегідь.

Кожному методу відповідають ті чи інші *прийоми* навчання. Крім загальнодидактичних (пояснення, зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизація знань тощо).

Найбільш цінними з точки зору компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах.

Дуже важливо, щоб використання тих чи інших методів, прийомів, форм навчання не було "даниною моді", їх добір і використання слід підпорядковувати змісту і меті навчального предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів з порушеннями когнітивного розвитку молодшого шкільного віку, їх можливості і здібності.

Одним із найважливіших факторів успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку є готовність учителя до реалізації поставленої мети.

Щоб успішно формувати компетентну особистість з порушеннями когнітивного розвитку, сучасний педагог повинен володіти певними якостями. Назвемо лише декілька найактуальніших:

- успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- усвідомлювати мету компетентісно орієнтованого навчання;
- планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
- пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів;
- залучати до обговорення попередній досвід школярів;
- демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів;
- оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння та здатність застосовувати їх у навчальних і

життєвих ситуаціях, а враховувати можливості і здібності дітей з порушеннями когнітивного розвитку .

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку буде успішною за умови комплексного забезпечення усіх складових навчального процесу, а саме: чіткого визначення цілей навчання, добору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності, відповідної професійної підготовки вчителя.

Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в роботі з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку. Вони передбачають:

– суб'єктно-орієнтовану взаємодію дорослих з дітьми, тобто забезпечення таких ситуацій, за яких можливість вибору діяльності, партнера тощо надається кожній дитині з опертям на її особистий досвід при освоєнні нових знань;

– орієнтованість педагогічної оцінки на відносні показники дитячої успішності, тобто порівняння сьогоденних досягнень дитини з особливостями психофізичного розвитку з її раніше набутими досягненнями, стимулювання самооцінки дитини;

– формування ігрової діяльності як найважливішого чинника розвитку дитини з порушеннями когнітивного розвитку;

– створення інклюзивного освітнього середовища, що сприяє емоційно-ціннісному, соціальноособистісному, пізнавальному, естетичному розвитку дитини і збереженню її індивідуальності (соціальне середовище в групі, методи моніторингу, розвивальне предметне середовище);

– збалансованість репродуктивної (відтворювальної за готовим зразком) і продуктивної діяльності (виробляє суб'єктивно новий продукт), тобто дослідницької, творчої діяльності, спільних і самостійних, рухливих і статичних форм активності;

– співпрацю з батьками дітей з порушеннями когнітивного розвитку, що потребує залучення батьків до складання індивідуальної навчальної програми,

повне, об'єктивне і регулярне їх інформування щодо розвитку їхніх дітей, запровадження політики та системи підходів, що забезпечують сім'ям необхідну емоційну підтримку;

- надання додаткових послуг та форм підтримки дитині у процесі її навчання;

- організація спостереження за динамікою розвитку дитини та її оцінювання з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування дітей про їхні індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності;

- створення індивідуального навчального плану, в якому визначено перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин на вивчення кожного предмета за роками навчання та тижневу кількість годин. У плані також враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо;

- розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з порушеннями когнітивного розвитку. На наш погляд, ефективність роботи з формування компетенцій дітей в інклюзивних групах і класах зростає, якщо сім'я і педагоги працюватимуть у тісному контакті. Відкритість навчального закладу для родини – шлях до успішного розвитку дітей в умовах інклюзивної освіти.

Вважаємо важливим питання реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті батьків і взаємодії освітнього закладу з сім'єю. З цією метою для батьків та інших членів сім'ї дитини необхідно організовувати батьківські збори з різних проблем, Дні відкритих дверей, проводити анкетування батьків, індивідуальні бесіди, консультації, спільні свята, виставки, конкурси; співпрацювати в рамках реалізації групових проектів (виготовлення книжок – маляток, поробок, макетів, валеологічних газет, плакатів тощо).

Необхідно інформувати родину дитини з порушеннями когнітивного розвитку про те, що існує психолого-педагогічне консультування батьків, консультативно-методична допомога в організації ефективного дитячобатьківського спілкування, психологічна підтримка у разі виявлення

серйозних психологічних проблем у їхньої дитини у зв'язку з серйозними емоційними переживаннями і подіями в сім'ї як звичайних однолітків, так і дітей з особливостями розвитку. У контексті соціального та психолого-педагогічного благополуччя дитини взаємодію навчального закладу та родини доцільно вибудовувати на основі глибокого знання своєрідності сімейного виховання.

Отже, організація взаємодії з сім'ями вихованців має бути заснована на знанні правових засад регулювання цього процесу, який розгортається в єдиному освітньому просторі.

Знання нормативноправових документів міжнародного та державного рівня, конкретного освітнього закладу дозволяє педагогу юридично грамотно побудувати стосунки з родиною та освітньо-виховний процес в дошкільному навчальному закладі або школі з урахуванням захисту прав дитини, прав і обов'язків батьків і педагогів.

Відповідно до концепції модернізації педагогічної освіти одним із основних її завдань є формування компетентного педагога. Аналіз діяльності педагогів дошкільних навчальних закладів і початкової школи засвідчив, що знаючий і компетентний педагог відрізняються не так обсягом і глибиною засвоєння знань, їхньою міцністю, як організованістю особистих знань і мірою їх використання для прийняття ефективних рішень.

Професійний розвиток педагогів і реалізацію ними компетентнісного підходу в контексті сучасної інклюзивної освіти забезпечать такі **педагогічні умови**:

– озброєння педагогів додатковими знаннями щодо питань інклюзивної освіти, психофізичних особливостей розвитку дітей, форм і методів їхнього навчання та виховання;

– створення середовища, в якому педагоги посідають активну позицію, відчувають себе членами команди, підтримують один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Доброзичлива, невимушена атмосфера, де визнають унікальність кожного (і педагога, і дитини) та підтримують їх – суттєво стимулює розвиток;

– організація своєї мережі підтримки, тобто здатності навчального закладу реагувати на різноманітність потреб дітей.

Безпосередньо освітня діяльність молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку, на наш погляд, має реалізуватися на основі формування пізнавальних компетенцій, тобто організації різних видів діяльності дітей: пізнавально-дослідницької, ігрової, комунікативної, музично-художньої, продуктивної, трудової, рухової, а також виконання інтелектуальних завдань, читання художньої літератури. Цьому сприяє інтеграція різноманітних форм і методів роботи з дітьми. Їхній вибір здійснюється педагогами залежно від рівня освоєння навчальної програми, контингенту дітей і вирішення конкретних освітніх завдань.

Особливо актуальним при організації виховного процесу в інклюзивних групах є використання індивідуального і диференційованого підходів, знання головних завдань, принципів, методів та форм організації діяльності школярів. Якість навчального процесу значною мірою залежить від того, як враховуються та реалізуються потенційні можливості виховання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні особливості розвитку, у дитини завжди є потенціал, використання якого може суттєво поліпшити якість її життя. Вчитель початкових класів має забезпечити особистісно орієнтований освітній процес в умовах інклюзії, створити умови не лише для спілкування дітей з порушеннями когнітивного розвитку з однолітком, а й для прийняття їхнього досвіду. Це дає можливість дітям з порушеннями когнітивного розвитку бачити реакцію інших дітей на те чи інше завдання, способи його виконання, чути їхні мовленнєві висловлювання і в такий спосіб сприяє появі інтересу до пізнання навколишнього світу, формування мотивів до навчальної діяльності, співпраці, забезпечує умови успішної соціальної, психологічної, фізичної адаптації та життєдіяльності.

У результаті дослідження психолого-педагогічних умов реалізації компетентнісного підходу в контексті сучасної інклюзивної освіти можна зробити висновок про актуальність цієї проблеми.

Отже, компетентність — це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи вирішення проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності.

Не зважаючи на різноманітні визначення компетентностей, усі дослідники виокремлюють їх важливу якість - вияв компетентності у конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності.

Таким чином, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь. Компетентність - це той ланцюжок, який пов'язує знання та діяльність людини.

Література

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. — 2010. - №8.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. — серія 17 (вип. 17). - 2010.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти
4. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. В. Онопрієнко // Початкова школа. - 2010. - № 11.
5. Паршукова Н. Б. Создание и использование виртуальной лаборатории как средства формирования предметной компетенции по геометрии у учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. Б. Паршукова. — Екатеринбург, 2009.-205 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. - К.: Початкова школа, 2006. — 432 с.
7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С. А. Раков. — Х.: Факт, 2005.-360 с.
8. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у

сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2005.

9. Гудзик И. Ф. Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. - Чернівці: Видавничий дім "Букрек", 2007. - 496 с.

10. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - С. 66-72.

11. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод, посіб. / О. І. Пометун. - К. : АСХ, 2004.-192с.

12. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики]; під заг. ред. О. В. Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - С. 16-25.

РОЗДІЛ ІІІ. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.

3.1. Напрями корекційно-розвивальної роботи.

Корекційно-розвивальна робота - вагома складова навчання. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: корекційний педагог, логопед, спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники мультидисциплінарної команди, а саме: вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та ін. Значна роль у закріпленні корекційної роботи належить батькам.

Корекція (від лат. соггесііоп - поліпшення, виправлення) - 1) сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи; 2) виправлення окремих вад у дітей із психофізичними недоліками. Перше із тлумачень корекції - широко дефектологічне, друге - пов'язане з використанням терміну корекції у вузькому значенні («корекція вимови» - виправлення недоліків вимови дитини завдяки логопедичним засобам, «корекція зору» - застосування оптичних засобів для поліпшення зорової функції").

Компенсація (від лат. сотрепзаііо - урівноважування, зрівнювання) - відновлення недорозвинених чи порушених психічних функцій, використовуючи збережені чи перебудовуючи частково порушені функції. При компенсації психічних функцій можливе залучення в її реалізацію нових нервових структур, які раніше не брали в цьому участі. Такі структури функціонально об'єднуються на основі розв'язання спільних завдань.

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи із дитиною з порушеннями когнітивного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності - основна й невід'ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання.

Корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу - його змістом, методикою, організаційними формами. А педагогічний процес, мета якого - корекція розвитку дитини, визначається як корекційно-спрямований (відтак - корекційно-спрямоване навчання чи корекційно-спрямоване виховання).

У ході застосування корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній школі, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуватимуться допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи. Наприклад: для учня із порушеннями зору в класній кімнаті необхідно вибрати добре освітлене робоче місце, визначити оптимальну відстань для списування із дошки, подбати про додаткове місцеве освітлення. Під час уроку використовувати збільшену наочність (бажано щоб учень мав її на парті), за потреби розробляти структуровані таблиці - підказки, використовувати контрастність (замість чорного тексту на білому тлі матеріал роздруковувати на жовтому) і т. ін.

Якщо учень має порушення рухової сфери навчальній команді необхідно подбати про можливість доступу до робочого місця, дошки (відрегулювати її висоту), місце для відпочинку (окрема кімната чи мат у затишному куточку класу), передбачити доступність туалетної кімнати і рівень допомоги у ній.

Необхідно також враховувати, що батьки відіграють ключову роль в освіті й підтримці учня з порушеннями когнітивного розвитку. По-перше, вони - батьки з правами та обов'язками, які виступають джерелом інформації, партнери при розробці та впровадженні програм за участі їх дітей, а також «споживачі» наданої нами освіти. І тому їхня думка значуща.

Педагог інклюзивного класу, використовуючи співпрацю із усіма членами мультидисциплінарної команди, орієнтуватиметься на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Наприклад, учням із розладами аутистичного спектру потрібна адаптація навчальної програми з врахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; учням з порушеннями інтелекту важлива є покрокова інструкція до виконання завдання.

Корекційно-розвивальна робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивному класі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Отже, корекційно-розвивальну роботу забезпечують такі компоненти педагогічного процесу:

- цільовий,
- організаційний,
- змістовий,
- методичний,
- результативний.

Задля забезпечення фахової корекційно-розвивальної роботи в умовах навчального закладу створюється навчальна команда різнопрофільних спеціалістів, які беруть участь у розробці та реалізації індивідуального навчального плану (ІНП) учня.

До складу такої команди входитиме: вчитель, психолог, соціальний педагог, методист; за потреби запрошують медичних працівників, фахівців з реабілітації, педагогів-дефектологів (корекційних педагогів). Також невід'ємними членами навчальної команди будуть батьки учня, з якими обговорюються й узгоджуються усі дії та заходи, котрі проводитимуть із дитиною у навчальному закладі, а також визначається можливість реалізації

ІНП в домашніх умовах, результатом такої співпраці виступає погоджена батьками програма розвитку та навчання дитини.

Діяльність і співпраця фахівців мультидисциплінарної команди в умовах інклюзивної школи: педагоги (вчителі, дефектолог), асистенти, психолог, соціальний педагог, адміністрація навчального закладу, батьки.

Організація корекційно спрямованого навчання у інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у ІНП. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо. Тобто, дитина з порушеннями когнітивного розвитку не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно і досягти максимальної самостійності. Важливо, щоб на початку шкільного навчання учень із порушеннями когнітивного розвитку мав подолати власні стереотипи поведінки у класному середовищі.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. Корекційний вплив та навчання дитини можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІНП залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови в взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Тому, щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможлилювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Якщо на уроці математики ставиться мета сформувані в дитини певну розумову дію, наприклад, узагальнення за спільною ознакою, то зміст навчання має містити матеріал для такої роботи, а розв'язання відповідної арифметичної задачі - ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення. Психолог дане поняття може закріплювати під час індивідуальних корекційних занять, використовуючи іншу наочність або завдання на повторення чи закріплення матеріалу. Батьки ж ті узагальнюючі поняття можуть закріплювати під час прогулянки, читання, виконання «хатніх справ».

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики диференційованого впливу (методи, засоби, прийоми, умови тощо). Саме методиці надається провідна роль у проведенні корекційно-розвивальної роботи.

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку – становлення в дитини діяльності (ігрової, трудової, навчальної), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довольність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку.

Розглядаючи відмінність показників ефективності засвоєння навчального та корекційного процесів, слід враховувати різний термін їх досягнення. Адже опанування учнями знань, умінь і навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики та корекції;
- пріоритетності корекції каузального типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
 - комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення найближчого соціального оточення.

Таким чином члени навчальної команди в процесі **корекції психічного розвитку** (сукупність педагогічних і психологічних впливів, спрямованих на виправлення, компенсацію недоліків, відхилень у психічному та фізичному розвитку дитини, що містить у собі як корекцію окремих дефектів, так і цілісний вплив на особистість) дотримуються і використовують психокорекційні технології - сукупність знань про способи та засоби проведення психокорекційного впливу, який розглядають як складну систему, що включає стратегічні, й тактичні завдання.

Стратегічні - розробка психокорекційних розвивальних програм і комплексів; *тактичні* - розробка методів і психокорекційних розвивальних технік (вибір форми проведення корекційно-розвивальної роботи, підбір груп, режим і тривалість занять).

Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з порушеннями когнітивного розвитку в умовах інклюзії передбачає:

1. Медичну допомогу (лікування основного захворювання, підтримуюча терапія, лікувальна фізкультура, масаж та ін.). Наприклад, дитина із загальними соматичними захворюваннями у медичному блоці навчального закладу може отримати (ввести) необхідний препарат (інсулін); відвідувати групу оздоровчої, лікувальної фізкультури замість основної групи з фізичного виховання; дитина із жереб- ральним паралічем отримує реабілітаційну підтримку у вигляді стимулюючого чи розслаблюючого масажа та ін.

2. Педагогічну допомогу (навчання, виховання та розпиток). Наприклад, педагогом добираються відповідні до потреб учня технології подачі матеріалу

або його відтворені ін.; проводиться додаткова індивідуальна робота; створюються умови для соціальної адаптації учня.

3. Психологічну допомогу (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування; організовує спільні заходи у класі; подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями.

4. Соціальну допомогу (надання можливості соціалізуватися, допомога непрацевдатним та ін.). Наприклад, соціальний педагог сприяє адаптації учня; проводить заняття з учнівським, батьківським колективом; працює над усвідомленням вибору професії; дбає про сімейний мікроклімат.

Складання корекційно-розвивальної програми та вміння її модифікувати - важливий компонент готовності педагога до роботи в інклюзивній школі, оскільки універсальних корекційних програм не існує. Окрім структури дефекту та ступеня тяжкості, треба враховувати час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Отже, корекційна робота вчителя з учнем у класній кімнаті не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу у темі, яка читається; дати більше часу на осмислення та виконання завдання і врахувати допоміжні заходи: підказки, інструкції, показ і час, який на них затратиметься. Передбачити дії та допомогу асистента під час уроку. Спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і ті завдання, які виноситимуться на індивідуальну корекційно-розвивальну роботу.

Члени команди розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості - усвідомлену дитиною). При цьому зміни окремих

психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Корекційно-розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджаючий характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі.

Необхідно узгоджувати дії всіх спеціалістів, що працюють з дитиною (логопед, дефектолог, учитель, психолог, лікар, асистент, батьки).

При складанні корекційно-розвивальної програми необхідно дотримуватись таких методичних вимог:

- чітко сформулювати основну мету психолого-педагогічної корекційної роботи;
- виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету;
- визначити зміст корекційних занять, враховуючи структуру дефекту та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності;
- визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
- підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини;
- запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі;
- розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу;
- підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Ця корекційна програма є важливою складовою у розробці індивідуального плану розвитку дитини.

Вчитель і асистент учителя у навчально-виховному процесі також дотримується корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями із освітніми потребами. Зокрема, внесення змін до організації навчального процесу у класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється у модифікації подачі

та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно залучає асистента, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи.

Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від оптимального вирішення організаційних питань усіма членами команди:

- вибору форми проведення занять;
- підбору й комплектації корекційних груп;
- визначення тривалості та режиму занять.

За потреби учням з порушеннями когнітивного розвитку під час освітнього процесу пропонуватиметься індивідуальна психологічна корекція, яка обирається в таких випадках:

- якщо проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;
- якщо дитина або підліток відмовляється працювати в групі внаслідок недостатнього соціального досвіду, важкого фізичного дефекту, негативного ставлення батьків до групової взаємодії;
- якщо у дитини або підлітка наявні виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку організовуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, корекційного педагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

Групові заняття уможливають корекцію з декількома дітьми, а також використовувати можливості взаємодії дітей між собою під час заняття.

При проведенні психологічної корекції особистісної сфери, міжособистісних стосунків можна об'єднувати дітей з різною тяжкістю одного дефекту разом зі здоровими дітьми. Різниця у віці може досягати 2-5 років.

Індивідуальна навчальна та корекційно-розвивальна програми повинні встановлювати реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, то програма створює більше негативних моментів (шкільна неспішність, дисбаланс у співпраці фахівців, незадоволення колективу та батьків і т. ін.). При постановці загальних корекційних завдань потрібно враховувати дальню та ближню перспективи розвитку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх можливе відображення в діяльності у подальшому.

Необхідно пам'ятати, що ефективність корекційної роботи може бути виявлена як в процесі самої роботи, так і по її закінченню, або значно пізніше. Вважається, що остаточно говорити про закріплення або втрату позитивного ефекту можна приблизно через півроку після завершення корекційно-розвивальної програми.

При плануванні та реалізації корекційної програми треба розуміти: що невдача в досягненні її цілей може не просто зберегти вихідну ситуацію неблагополуччя дитини, але й зробити її тяжчою. Тому треба контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування й проведення корекції.

Основні напрямки корекційно-педагогічного процесу:

- корекційний вплив на дитину факторами середовища («терапія середовищем»);
- корекційний напрямок навчального процесу;
- спеціальний підбір культурно-масових засобів;
- психогігієна сімейного виховання;
- корекція окремих сторін психічної діяльності; – розвиток процесів мислення;
- розвиток різних видів мислення;
- корекція порушень емоційно-вольової сфери;
- розвиток мовлення;
- розвиток уявлень про навколишній світ;
- збагачення словникового запасу;
- корекція індивідуальних прогалин в знаннях;

- відновлення позитивних якостей, які одержали незначну девіацію;
- накопичення навичок моральної поведінки.

В основі спеціальних методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності лежать загальнопедагогічні підходи, які направлені на розвиток збереження або відновлення порушених функцій організму, знань чи умінь дитини. Це методи вправ, методи переконань, методи прикладу, методи стимулювання поведінки і діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку та поведінці.

Учитель як суб'єкт корекційно-педагогічної діяльності

Учитель загальноосвітньої школи повинен бути готовим не тільки до професійно-педагогічної діяльності зі звичайними учнями, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають психофізичні особливості. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності повинен також уміти управляти розвитком, навчанням і вихованням учня, своєчасно і результативно проводити корекцію педагогічного впливу на особистість дитини, його поведінку і відношення до навчального середовища.

Найважливіші корекційні вміння учителя, в класі якого діти з особливостями психофізичного розвитку:

- вміння бачити відхилення в розвитку дитини;
- провести педагогічну діагностику разом з дефектологом і психологом;
- спрогнозувати шляхи подальшого розвитку дитини з урахуванням наявного дефекту;
- попередити виникнення порушень розвитку вторинних відхилень;
- визначити загальні і конкретні завдання корекційного навчання і виховання;
- планувати окремі види корекційної роботи;
- враховувати в навчально-виховному процесі характерні для дітей з порушеннями когнітивного розвитку можливості і фактори компенсації, використовувати їх в корекційній діяльності;

– відбирати і застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації;

– створювати корекційні умови виховання, навчання, розвитку і соціальної адаптації дітей з порушеннями когнітивного розвитку для засвоєння ними інтелектуального і морального досвіду в поєднанні з засвоєнням мови і мовлення;

– формувати позитивну мотивацію участі в корекційній роботі у дітей з порушеннями когнітивного розвитку і виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху; – визначати результативність корекційної роботи на всіх етапах педагогічної діяльності;

– свідомо і критично управляти своєю корекційною діяльністю;

– працювати в тісному контакті з фахівцями: дефектологом, психологом, логопедом, медичними працівниками, а також з батьками. –

Корекційна робота повинна бути направлена на корекцію всієї особистості.

В корекційній роботі поряд з спеціальними вправами необхідні вправи на:

– зміцнення м'язів кисті руки, дрібної моторики пальців рук;

– розвиток орієнтування в просторі;

– розвиток пам'яті;

– розвиток мислення;

– розвиток мовлення

Специфіка корекційної роботи з дітьми порушеннями когнітивного розвитку. Діти з порушеннями когнітивного розвитку не можуть включатися в шкільну діяльність, сприймати шкільні завдання і виконувати їх. Вони ведуть себе в класі так, як в умовах гри в групі дитячого садка або в сім'ї.

Основні завдання корекційно-виховної роботи:

– допомогти дітям з порушеннями когнітивного розвитку оволодіти різноманітними знаннями про навколишній світ, розвивати в них

спостереження і досвід практичного навчання, формувати вміння самостійно добувати знання і користуватися ними;

- шукати такі види завдань, які максимально стимулюють активність дитини;

- проводити лікувально-оздоровчі заходи;

- міняти види діяльності на уроці з метою відпочинку;

- здійснювати індивідуальний підхід, індивідуальну допомогу;

- давати завдання з опорою на зразки;

- проводити доступніший інструктаж щодо виконання завдань;

- для закріплення нового матеріалу давати багаторазові вказівки і вправи;

- проводити динамічне спостереження за просуванням кожної дитини;

- під час навчання дитини звертати увагу на стан різних сторін його психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, темп роботи, вміння поборювати перешкоди;

- в разі необхідності учень повинен відвідувати логопедичні заняття;

- проводити індивідуальні корекційні заняття, на заняттях використовувати різноманітні види практичної діяльності.

Важливо, щоб батьки дитини з порушеннями когнітивного розвитку стали активними учасниками корекційно-розвивального процесу, повірили в можливість своєї дитини і позитивний результат корекційної роботи. Для вчителя класу, вихователя групи повинні стати правилами: відвідування сім'ї дитини, спостереження за ним в домашніх умовах, спілкування і взаємодія з батьками вдома.

Таким чином, корекція розглядається як вагома складова навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Все це слугує єдиній меті - забезпеченню якості життя дитини з порушеннями когнітивного розвитку в умовах інклюзії.

Важливо також те, що в корекційно-розвивальній роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість вчителя, тобто сукупність соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей педагога, котрий реалізує філософію інклюзії.

Перелічені вище педагогічні якості та особистісні риси визначають активну позицію вчителя у створенні умов навчання та виховання учня з порушеннями когнітивного розвитку. Таким чином, до функціональних обов'язків вчителя інклюзивного класу додається внутрішнє прагнення до внесення змін у навчальний процес, до самовдосконалення.

3.2. Корекційно-розвивальна робота з дітьми зРАС.

Однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є включення в освітній процес і дітей з розладами аутистичного спектра (надалі РАС). Діти з РАС є окремою категорією, яка потребує спеціально розроблених підходів до діагностики, навчання, розвитку та корекції. Наразі діти з аутизмом продовжують залишатися найменш вивченою категорією вітчизняної спеціальної педагогіки та психології. Стосовно РАС було і лишається багато нез'ясованих питань, але загальновизнаним є такі діагностичні критерії аутизму:

Американська асоціація психіатрів у посібнику з діагностики та статистики психічних розладів DSM-V (2013) та Національний інститут здоров'я і якості медичної допомоги Великобританії (NICE) у клінічних протоколах визначають розлади аутистичного спектра як:

А. Стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії у багатьох ситуаціях в даний час або в минулому, про що свідчить наступне (приклади є ілюстративними, але не вичерпними):

1. Дефіцит соціально-емоційної взаємодії, починаючи, наприклад, від відхилення у соціальному вмінні зблизитись та неспроможності вести нормальну розмову до зниження вміння ділитись інтересами, емоціями, афектами та до неспроможності ініціювати чи відповідати на соціальну взаємодію.

2. Дефіцит невербальної комунікації, яка використовується у соціальній взаємодії, починаючи, наприклад, від недостатньої цілісності вербальної і невербальної комунікації до порушень зорового контакту і мови тіла або до дефіциту у розумінні і використанні жестів та до повної відсутності міміки і невербальної комунікації.

3. Дефіцит вміння розвивати, підтримувати та розуміти стосунки, починаючи, наприклад, від труднощів у регулюванні поведінки в різних соціальних ситуаціях до труднощів у спільних іграх на уяву і зав'язуванні стосунків та до відсутності інтересу до однолітків.

В. Обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність в даний час або в минулому, про що свідчать щонайменше дві з наступних ознак (приклади є ілюстративними, але не вичерпними):

1. Стереотипні або повторювані моторні рухи, стереотипне використання речей чи мовлення (наприклад, прості моторні стереотипії, викладання іграшок в ряд чи постукування предметами, ехолалія, ідіосинкратичні фрази).

2. Наполягання на подібності, негнучкість у дотриманні певного режиму, ритуалізовані зразки вербальної та невербальної поведінки (наприклад, засмученість через незначні зміни, труднощі з перемінами, стійкі стереотипи мислення, потреба ходити однаковим маршрутом і їсти однакову їжу щодня).

3. Надзвичайно обмежені, зациклені інтереси, ненормальні з точки зору інтенсивності чи зосередженості (наприклад, сильна прив'язаність або захоплення незвичними об'єктами, надмірно обмежені чи стійкі інтереси).

4. Гіпер- або гіпочутливість до отриманої сенсорної інформації, незвичайний інтерес до сенсорних особливостей навколишнього середовища (наприклад, очевидна байдужість до болю / температури, негативна реакція на конкретні звуки чи текстури, надмірне обнюхування чи обмацування об'єктів, захоплення спогляданням світла чи рухів).

С. Симптоми мають бути присутні на ранніх етапах розвитку (але можуть не повністю проявлятися до того моменту, поки соціальні вимоги не починають перевищувати обмежені можливості, або можуть маскуватися у подальшому житті за допомогою вивчених стратегій).

Д. Симптоми призводять до істотних порушень у соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування.

Е. Ці порушення не пояснюються інтелектуальною неповносправністю (розумовою відсталістю) чи загальною затримкою розвитку. Інтелектуальна неповносправність і розлад спектру аутизму часто співіснують. Щоб діагностувати коморбідність розладу спектру аутизму і розумової відсталості, рівень соціальної комунікації має бути нижчим за загальний рівень розвитку.

Наявність цих особливостей в певній мірі унеможливорює повну адаптацію дітей з РАС в освітньому просторі та виявляє необхідність

застосування цілеспрямованого корекційного впливу не тільки в освітніх закладах, а й поза їх межами.

Корекційно-розвивальна робота є обов'язковою передумовою успішної соціалізації дітей з РАС та зазвичай включає в себе наступні етапи роботи, кожен з яких в подальшому буде більш детально розкрито:

1. Проведення тестування навичок дитини. Побудова програми та вибір методів навчання.

2. Тренінг та навчання членів терапевтичної команди.

3. Безпосереднє проведення втручання.

4. Збір даних, контроль та оцінка ефективності втручання.

5. Розробка і реалізація ефективних стратегій по включенню дитини в освітнє середовище.

1. Проведення тестування навичок дитини. Побудова програми та вибір методів навчання.

Проведення тестування навичок дитини може відбуватися за допомогою різних діагностичних інструментів (VB-MAPP, ABLLS (ABLLS-R) та ін.)

За результатами тестування розробляється програма навчання, яка може включати в себе наступні компоненти:

- Комунікативні навички.
- Мовні навички (розуміння мови, найменування, діалог).
- Навички наслідування та імітації.
- Ігрові навички та формування пізнавальної діяльності.
- Розвиток візуального та слухового сприймання.
- Розвиток дрібної і великої моторики.
- Соціальна взаємодія і поведінка в групі.
- Навички самостійності і самопомоги.

Всі ці компоненти можуть бути включені в ІПР.

Індивідуальна програма розвитку – це програма, яка є унікальною для кожної дитини, яка містить низку конкретних, вимірюваних цілей та задач, які ставляться перед командою фахівців та батьками. Психологам та іншим учасникам корекційного процесу складно визначитися з межами власного

втручання та впливу, оскільки у дітей з РАС спостерігається величезна мінливість симптомів, що залежить від різних обставин (час, люди, інструкції...) Всім учасникам групи супроводу слід розібратися з цілями та задачами, які вони ставлять перед дитиною з РАС. В першу чергу слід зазначити, що основними цілями є не здобуття знань, а подолання поведінкових, комунікативних проблем та здобуття соціальних навичок.

У дітей з РАС спостерігаються порушення в трьох сферах, розвиток яких і має бути в центрі корекційного процесу, а саме: соціальна комунікація, соціальна взаємодія, повторювана поведінка, інтереси та / або діяльність. Інклюзивний або спеціальний клас є найкращим середовищем для розвитку вищезазначених сфер.

Комунікація це широке поняття, що включає в себе різноманітні аспекти: вміння запитувати та відповідати на запитання, вміння відповідно називати предмети, дії, події; надавати вірне значення інструкціям та виконувати їх, вміння вести розмову спонтанно, вміння правильно інтерпретувати жести, міміку та ін. Для постановки правильних цілей дуже важливо розуміти з яких компонентів складається комунікація.

При заповненні нижченаведених таблиць слід враховувати:

1. дитина оволоділа навичкою тільки в тому разі, якщо робить діяльність а) самостійно і б) спонтанно використовує навички в) хоча б у двох ситуаціях, г) хоча б з трьома людьми;
2. в другій колонці таблиці розписані навички;
3. в третій колонці слід зазначити чи дитина оволоділа цією навичкою: «так» чи «ні»;
4. в четвертій колонці відмічаємо чи є генералізація навички (чи переносить навичку на інші сфери життя, наприклад, якщо вітається тільки з мамою - «ні», вітається з усіма знайомими - «так»);
5. в п'яту колонку слід записувати коментарі, якщо вони є.

Цілі та задачі для розвитку комунікації

		Навичка так/ні	Генералі- зація так/ні	Коментарі
--	--	-------------------	---------------------------	-----------

Запитання	Запитує про предмети, діяльність, дії			
	Запитує про допомогу, коли в цьому є потреба			
	Запитує про можливість припинення дій			
	Запитує про інформацію			
	В запитаннях правильно використовує займенники			
Називання предметів	Називає предмети, діяльність, дії			
	Вірно використовує прийменники			
	Називає емоції			
	Використовує прикметники			
	Правильно використовує займенники			
Сприйман	Розпізнає предмети, діяльність, дії			
	Розпізнає			

	прийменники			
	Розпізнає емоції			
	Розпізнає прикметники			
	Виконує інструкції			
Розмова	Закінчує незакінчені речення (Наприклад: Київ-...)			
	Відповідає на питання (Наприклад: хто, що, чому, коли, яким чином)			
	Задає соціальні запитання			
	Запитує про певну інформацію			
	Ініціює розмову			
	Розмовляє про минулі/майбутні події			
	Розповідає анекдоти			
	Коментує дії інших			
	Обговорює спільні інтереси			
	Просить внести ясність			
	Розуміє концепції, що засновані на			

	особливостях, діяльності, і/чи занятті			
Вітання	Говорить «Привіт», коли вітається з іншими			
	Підходить до іншої людини, щоб привітатися			
	Виявляє свою прихильність за допомогою рухів, міміки (наприклад: посмішка)			
	Відповідає на привітання інших			
Невербальні засоби	Є контакт очима			
	Показує на предмет/діяльність, що зацікавила			
	Використовує жести			
	Хитає головою «так», «ні»			
Прагматичні аспекти	Змінює тон, вміє читати вірші			
	Має власні судження та коментує судження інших			
	Використовує та відповідно інтерпретує ідіоми,			

жарти, абстрактні поняття, повсякденні вирази			
Швидко включає нову інформацію у розмову			
Підтримує розмову			
Реагує на сигнали з оточуючого середовища певним чином (Наприклад: шепоче у бібліотеці)			
Змінює тему розмови, коли партнер її змінює			
Закінчує розмову вчасно.			

Характерним для дітей з РАС є порушення соціальної взаємодії, що часто проявляється у відсутності інтересу, невмінні підтримати діалог та ін. У дошкільному віці про це свідчить дефіцит спільної уваги (нездатність регулювати поведінку інших, використовуючи погляд очима та жести) та нездатність до ініціювання обміну досвідом (наприклад, показати на цікаві предмети, події). Зазвичай, діти з типічним розвитком прагнуть показати результати своєї діяльності(малюнки, оцінки) бабусям чи батькам, щоб отримати похвалу, щоб вони розділили з дитиною радість. Дитина з РАС швидше за все витратить цей час на участь в іншій відокремленій діяльності.

Погане розуміння виразу обличчя та жестів, вміння переносити «освоєну» навичку на інші сфери, невміння будувати відносини та ін. часто стають причинами соціальної дезадаптації.

Цілі та задачі для розвитку соціальної взаємодії

		Навичка так/ні	Генералі- зація так/ні	Коментарі
Спільна увага та навички взаємодії	Відповідно використовує контакт очима			
	Використовує міміку відповідно до контексту ситуації/розмови			
	Використовує соціальну посмішку			
	Використовує випереджуючу посмішку			
	Дивиться, коли до нього звертаються			
	Слідкує за очима, поглядом, вказівним жестом чи жестами			
	Повторює рухи за значимою людиною/за суб'єктом зацікавленості			
Соціальна гра	Сидить поруч з іншими дітьми під час гри			
	Орієнтується на іншу дитину			
	Зважає на іншу дитину			
	Копіює поведінку інших дітей			
	Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини звернути на щось увагу			
	Просить про іграшки			

Пропонує свої іграшки			
Показує свої іграшки			
Просить іншу дитину погратися			
Пропонує в щось погратися (наприклад: «Давай гратися машинками?»)			
Слідкує за своєю чергою			
Грається поруч з іншою дитиною			
Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини погратися			
Використовує предмети за зразком			
Слідує за лідером у групі однолітків			
Обмінюється іграшками			
Завершує гру вчасно			
Виконує правила на ігровому майданчику			
Слідує за організатором в групі			
Є ініціатором у виконанні чи створенні домовленостей			
Виконує групові домовленості			

	Є лідером у виконанні чи створенні домовленостей			
Гра у виставах	«Перетворює»/надає інше значення предметам у грі			
	Грає певну роль у виставі			
	Показує емоції відповідно до ролі			
	Бере участь у рольових іграх за складним сценарієм			
	Імпровізує			
	Планує дії разом з однолітками			
	Домовляється з однолітками			
	Усвідомлення себе та інших	Помічає за іншими, що хтось засмучений		
Визначає особисті сильні сторони/ труднощі				
Розуміє базові соціальні пози та жести				
Зупиняє власні дії, спричинені поведінкою інших (емоції, мова тіла)				
Усвідомлює, коли інші роблять щось хороше / неправильне				
Друж	Приносить свої вибачення у разі необхідності			
	Допомагає при дійсній			

	необхідності			
	Реагує на прохання інших у щось погратися			
	Є ініціатором ігрової діяльності			
	Визначає термін гри			
	Ходить разом з друзями по коридору			
	Ініціює та підтримує коротку взаємодію в неструктурованих або слабкоструктурованих умовах (наприклад: досліджуючи зал)			
	Визначає друзів на основі притаманних даному віковій особливостей			
	Ділиться предметами/діями з іншими			
	Належним чином може дати відсіч людині			
	Захищає друзів			
	Просить дозволу , щоб взяти чиясь річ			
	Дарує подарунки			
Соціальні	Вірно користується тоном, тримає відповідну відстань між співрозмовником і т.д.			
	Розуміє та відповідає на невербальні сигнали			

	відповідно до контексту			
	Вчасно вступає в соціальні зв'язки			
	Довільно робить висновки			
Соціальне включення та вирішення проблем	Використовує ввічливі фрази (наприклад: будь ласка, дякую)			
	Стримує себе від коментарів чи запитань, що можуть збентежити або вразити іншу людину			
	Звертається за допомогою для вирішення соціальних проблем за необхідності.			
	Розуміє поняття «брехня» та «правда»			
	Робить простий висновок з почутої/побаченої/прочитаної історії			
	Зберігає секрети при відповідних умовах			

Дітям з РАС характерна повторювана стереотипна поведінка, інтереси та / або діяльність. Це проявляється найрізноманітнішим чином: плескають в долоні, розгойдуються назад та вперед, годинами можуть дивитися на мотузку, колеса машинки в русі. Ці стереотипні форми поведінки можуть перешкоджати оволодінню навчальними навичками (наприклад, дитина не зважає на

інструкцію вчителя; однокласники стороняться дитини з РАС, не бажають вступати з нею в контакт).

Діти з РАС часто мають вкрай обмежене коло інтересів, через що їм дуже складно підтримувати розмову з іншими дітьми. Вони дотримуються ряду ритуалів та процедур, для того, щоб світ для них був більш передбачуваний та прогнозований. Саме тому дуже складно пояснити непередбачувані зміни в розкладі чи діяльності на уроці.

Включення цілей, пов'язаних зі зменшенням чи заміною повторюваних форм поведінки, розширення інтересів для дітей із РАС займає важливе місце при розробленні Індивідуального плану розвитку. Якщо ж ці завдання не будуть вирішені, то така поведінка може негативно вплинути на здатність дитини до навчання та взаємодію з навколишнім середовищем.

Цілі та задачі для розвитку/зміни поведінки, інтересів, діяльності

		Навичка так/ні	Генералі- зація так/ні	Коментарі
Стереотипна поведінка	Утримується від стереотипної поведінки			
	Справляється з неочікуваними змінами сенсорних подразників			
	Шукає соціально приємливого місця для аутостимуляцій			
	Запитує дозволу, щоб піти до соціально приємливого місця для здійснення			

	стереотипій			
Гнучкість у змінах в режимі та при переходах	Вчиться та знає як слід себе поводити в надзвичайних ситуаціях (наприклад: вогонь, повінь тощо)			
	Справляється із запланованими і регулярно очікуваними завданнями у графіку			
	Справляється із незначними несподіваними змінами в повсякденному житті			
	Справляється із значними несподіваними змінами в повсякденному житті			
	Переходить з одного місця до наступного			
Нав'язливі думки і	Відслідковує власні повторювані думки			
	Використовує стратегію «зупинитися та подумати»			

	Відслідковує нав'язливу поведінку			
	Робить продуктивну діяльність замість нав'язливої поведінки			
	Відслідковує час коли нав'язливі думки чи дії можуть виникати			
	Обмежує повторювані рухи чи дії прийнятним шляхом			

Заповнені вищезазначені таблиці не є документом чи індивідуальною програмою розвитку (ІПР) дитини, а являються інструментом для визначення першочергових цілей та задач для дитини з РАС у навчальному процесі, а також дають розуміння психологам, педагогам, помічникам вчителя, логопедом та ін. учасникам групи супроводу як рухатися в одному напрямку.

Оцінивши дитину згідно з пунктами таблиці, можна визначити зону актуального розвитку та зону найближчого розвитку, що і лежить в основі ІПР та допоможе синхронізувати зусилля мультимедійної команди.

Пріоритетність цілей може визначатися відповідно до наступних критеріїв:

1. Безпека оточуючих та самої дитини.
2. Розвиток соціальної комунікації.
3. Розвиток соціальної взаємодії.
4. Розвиток саморегуляції.
5. Розвиток когнітивних навичок.

Отже, як можна помітити, розвиток когнітивних навичок знаходиться лише на 5 щаблі, що є нетиповим для нашого розуміння освітніх цілей розвитку.

2. Тренінг та навчання членів терапевтичної команди.

Батьки та члени сім'ї мають бути присутніми під час навчальних сесій і обов'язково брати участь у всіх тренінгах, з метою забезпечення максимальної ефективності, а також дотримання єдиної стратегії втручання.

3. Безпосереднє проведення втручання.

Сім'ям та фахівцям пропонується велика кількість методик, ефективність яких в багатьох випадках не підтверджена науковими дослідженнями, або ж самі дослідження є досить сумнівними. Саме через це велика кількість спеціалістів та батьків витрачають свій дорогоцінний час на майже безплідні заняття за сумнівними методиками. Ми вирішили дослідити це питання більш глибоко та проаналізувати останні дослідження питання наукової доказовості наявних методик.

Так, Національний центр професійного розвитку в області розладів аутистичного спектра США (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) в 2014 році опублікував довгоочікуваний звіт про існуючі корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких була підтверджена науковими дослідженнями. Звіт підготувала група вчених з Інституту дитячого розвитку Франка Портера Грехам (Frank Porter Graham Child Development Institute) при Університеті Північної Кароліни (University of North Carolina). Дослідники проаналізували близько 29 000 наукових статей щодо професійної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра і виявили науково доказові методики корекції та розвитку при аутизмі, починаючи від народження до 22 років. Дослідники виокремили 27 методик, що в свою чергу на 3 методики більше, ніж у звіті, що був опублікований у 2008 році. У новому звіті одна з методик була виключена через невідповідність більш строгим критеріям оцінювання. Крім того, вчені додали ще 5 методик, включаючи «фізичні вправи» і «структуровані групи для

ігор». Для кращого розуміння діапазону використання різноманітних методик, слід зробити їх детальний аналіз.

Всі представлені методики можна розділити на три групи:

- методики поведінкового (біхевіорального) та біхевіорально-когнітивного напрямів;
- методики фізичного напрямку;
- методики соціального напрямку.

До першої групи належать 18 наявних методик, які нижче ми розглянемо більш детально.

1. Втручання, основою якого є **попередження чинників або антецедентів** можливої дії (Antecedent-based interventions (ABI). Антецеденти або попередні фактори – це стимули, які передують певній поведінці. Суть даної методики полягає в аналізі ситуацій, в яких відбувається та чи інша поведінка учня, і змінах в навколишньому середовищі, що призводить до зменшення небажаного поведінки.

Ця методика найчастіше використовується після того, як була проведена функціональна оцінка поведінки (FBA) для виявлення функції (причини, мотиву, цілі) небажаної поведінки та зменшення повторюваної, стереотипної поведінки в учнів із РАС. Мета ABI полягає у виявленні факторів, які підсилюють поведінку, що є небажаною, а потім модифікувати, змінити середовище чи діяльність так, щоб чинник більше не викликав поведінку. Серед інструментів, які можуть використовувати педагоги: 1) використання мотиваційних стимулів (предмети або діяльність, які подобаються дитині) для підвищення рівня зацікавленості; 2) зміну розкладу / розпорядку; 3) здійснення попередніх втручань (наприклад, надання попередження про наступну діяльність, надання інформації про зміни розкладу); 4) пропонувати вибрати завдання чи діяльність; 5) зміна способу надання інструкцій та 6) організувати середовище в класі таким чином, щоб діти з РАС мали доступ до сенсорного куточка, де вони зможуть знайти такі сенсорні стимули (предмети), які будуть виконувати ту саму функцію, що і небажана поведінка (наприклад, глина, з

якою грати під час уроку; іграшки/ предмети, які потребують рухових маніпуляцій).

2. Когнітивно-поведінкові втручання (когнітивно-поведінкова терапія).
Метод базується на усвідомленні того, що при багатьох розладах та психологічних проблемах у дітей наявне спотворене сприйняття реальності (себе, інших людей, майбутнього і т.п.), а також неадекватні дії у відповідь на існуючі проблеми, які є основними факторами, що підтримують розвиток, утримання існуючих проблем та розладів. Відповідно критично переосмислюючи своє сприйняття дійсності та свою поведінку, з допомогою психолога дитина намагається змінити дисфункційні, негативні взірці та цикли мислення та поведінки на більш реалістичні та такі, що сприятимуть покращенню емоційного стану, вирішенню міжособистісних та інших проблем, зміні життєвої ситуації на краще.

У процесі спільного дослідження існуючих проблем психолог та дитина вибудовують спільне розуміння проблеми/розладу, формулюють цілі та тоді співпрацюють над їх досягненням. Це передбачає активну участь дитини у процесі терапії, виконання нею домашніх завдань, орієнтацію на те, щоб зрештою змогти бути собі самому «терапевтом».

3. Диференціальне заохочення альтернативної, несумісної або іншої поведінки. Методика заснована на прикладному аналізі поведінки. Методика корекції небажаної поведінки, що включає в себе надання позитивних / бажаних наслідків за певну поведінку або відсутність небажаної поведінки. Заохочення надається: а) коли учень демонструє бажану поведінку, що є відмінною від небажаної поведінки; б) коли учень демонструє поведінку, фізично несумісну з небажаною поведінкою; або коли в) учень не проявляє небажану поведінку.

Найчастіше «нова» поведінка є поведінкою, яка прямо протилежна тій, яку необхідно зменшити. Наприклад, поведінка «нездатність сидіти на місці» є протилежністю поведінки «сидіння/посидючості на місці». Замість того, щоб карати учня за те, що він не сидить на своєму місці, ми заохочуємо саме ту поведінку, коли він сидить на своєму місці.

Заміщення небажаної поведінки на бажану поведінку може варіюватися в залежності від виду діяльності. Наприклад, якщо завданням є утримати дитину від дряпання власного обличчя, можна заохочувати її за те, що вона «тримає свої руки в кишенях», коли вона взаємодіє з іншими людьми, і посилювати цю поведінку «не торкатися обличчя» в ході роботи над академічними завданнями.

Одним із прикладів використання даної методики є наступна проста процедура. Для початку необхідно порахувати, скільки разів на хвилину / на годину / в день / в певний проміжок часу дитина проявляє небажану поведінку. Збір даних необхідно провести як мінімум кілька разів, для того щоб отримати достовірну інформацію для розрахунку середньої кількості епізодів виникнення небажаної поведінки. Педагогу слід проінформувати дитину про те, що їй буде надаватися нагорода, якщо за певний проміжок часу кількість епізодів небажаної поведінки буде зменшено на один епізод, відповідно до середньостатистичних показників. Коли дитина справляється з поставленим завданням, необхідно продовжувати знижувати допустиму кількість епізодів небажаної поведінки до тих пір, поки вона не досягне прийняттого рівня.

Наприклад, учитель говорить учню в своєму класі, що він порахував, скільки разів конкретний учень викрикує відповідь, не піднявши руку, за певний проміжок часу (наприклад, 8 разів). Потім він повідомляє, яке заохочення учень отримає, якщо за той же проміжок часу він викригне відповідь без піднятої руки 7 разів (бо 6 разів - це краще, ніж 8).

Після цього, незважаючи на те, що учень, по суті, як і раніше проявляє небажану поведінку, вчитель хвалить його і визнає його старання, якщо дитина справляється з поставленим завданням, та заохочує його до подальших зусиль. Три дні по тому вчитель скорочує ліміт до 5 відповідей без піднятої руки. Ще через два дні - до трьох, і т.п. Дитина продовжує демонструвати успіх.

Можливі варіації: можна давати дитині заохочуючі бонуси за «перевиконання» плану зі скорочення ліміту допустимого числа реакцій (наприклад, прояв поведінки 3 рази при ліміті 6 епізодів). Крім того, обговоріть умови, при яких за те, що дитина виходить за рамки встановленого ліміту вона отримує «штраф».

4. Навчання методом окремих блоків. Методика навчання, що зазвичай відбувається між одним педагогом/ фахівцем і одним учнем, спрямована на навчання конкретним навичкам або бажаній поведінці. Інструкції зазвичай включають безліч проб поспіль. Кожна проба складається з інструкції/ презентації фахівця, реакції учня, наслідків відповідно до ретельно складеного плану і паузи перед наступною інструкцією.

Кожен навчальний блок являє собою можливість для навчання, і метою сесії є надання дитині сотень навчальних можливостей для того, щоб навчити її певним навичкам. Дітям молодшого віку, як правило, потрібно близько 10 блоків на кожну навичку, а старші діти можуть працювати за схемою 5 блоків на навичку.

Згідно з даною методикою, комплексні складні навички розбиваються на більш дрібні, окремі завдання, виконанню яких необхідно навчити дитину. Так що ж вважається комплексною і складною навичкою? Практично все. У разі дитини з аутизмом навчання тому, як писати своє власне ім'я, може являти собою 5-10-ти етапний процес. Наприклад, якщо дитину звать «Міша», спочатку йому необхідно навчитися обводити букву «М», потім «і» і т.д. Після обведення він вчиться писати кожну букву окремо самотійно. І нарешті, дитині дається листок паперу і олівець разом з інструкцією «Напиши своє ім'я», а фахівець надає підказки до написання кожної з букв (вимовляє «М ... і ... ш ... а», поки дитина пише). Далі педагог буде зменшувати, і згодом взагалі буде усувати свою допомогу до тих пір, поки дитина не почне писати своє ім'я самотійно.

У процесі використання методу Окремих блоків метою є розбити навичку на таку кількість окремих дій, яка необхідна в разі кожної конкретної дитини. Деякі діти не потребують такої великої кількості кроків для того, щоб навчитися писати власне ім'я. А деяким потрібно набагато більше їх число. Приймати рішення про розбивку навичок на окремі дії необхідно, ґрунтуючись на ході прогресу кожної дитини. Якщо у вас не виходить навчити учня якій-небудь навичці протягом декількох тижнів, можливо, її варто розбити на більш дрібні дії, щоб допомогти дитині розібратися в цьому.

Також, варто звертати увагу на те, що навички мають бути генералізовані (дитина має використовувати їх в різних ситуаціях з різними людьми). Як уже згадувалося вище, узагальнення може відбуватися за рахунок використання різних матеріалів. По-друге, існує технологія «підтримки» навичок. Вона полягає в тому, що вже відомі дитині навички повторюються через кілька днів, тижнів або навіть місяців з моменту навчання. Метою програми підтримки навичок є переконання в тому, що дитина дійсно опанувала певну навичку, оскільки діти з РАС мають схильність швидко їх втратити. Крім того, одній і тій же навичці можна навчати по-різному. Наприклад, для того, щоб навчити дитину збирати будь-які пазли, її можна навчити збирати кілька інших пазлів. Можна працювати над пазлом в різних місцях, наприклад, на кухні, в навчальному кабінеті, на ганку, веранді і т.п. При складанні ІПР обов'язково необхідно враховувати узагальнення отриманих навичок, оскільки упущення моментів опрацювання узагальнення може привести до серйозних проблем в довгостроковій перспективі.

5. Техніка гасіння. Скасування або усунення заохочення поведінки з метою зменшення частоти небажаної поведінки. Хоча ця техніка може застосовуватися як окремий метод, часто вона використовується в рамках функціонального аналізу поведінки, тренінгу функціональної комунікації і диференціального заохочення.

Існують різні види гасіння, наприклад, матеріальне гасіння (дитина не отримує доступ до бажаної діяльності, бажаного предмета) і гасіння уникнення (дитині не дозволяють ухилятися або уникати виконання небажаних завдань або певних людей). Гасіння використовується для зменшення небажаної поведінки, наприклад, істерик, криків або ігор зі слиною. Нижче наведено кілька практичних прикладів процедури гасіння:

Крики: Учень кричить в ліфті, коли хто-небудь нажимає кнопку з номером поверху. Раніше дитину завжди благали припинити кричати, тепер же її крик просто ігнорується.

Плач / Істерики: Учень влаштовує істерику в ресторані кожен раз, коли він готовий вирушати додому. Раніше батьки негайно покидали ресторан, коли таке відбувалося, тепер же дорослі ігнорують плач і продовжують вечеряти.

Чухання, дряпання: Ваш клієнт чеше або роздряпує струпи або рани таким чином, що це завдає йому шкоди. Раніше йому завжди говорили, щоб він не робив цього, а іноді застосовували процедуру тайм-аут. Тепер йому на руки одягають бавовняні рукавички, так що він більше не може нашкодити собі, якщо почне дряпатися.

Зверніть увагу, що в кожному з цих прикладів гасіння не означає, що ви зупиняєте поведінку. Навіть коли ви застосовуєте процедуру гасіння, поведінка, як і раніше, може виникати. З цієї причини гасіння не завжди є кращим вибором для поведінкового втручання. Особливо, якщо ви маєте справу з дуже серйозною агресивною поведінкою, наприклад, з ударами головою або стусанами в очі.

Слід зазначити, що навмисне ігнорування зменшить поведінку тільки в тому випадку, якщо посиленням для даної поведінки служить увага. Якщо ж учень кусає свою руку для отримання сенсорних відчуттів, і ви ігноруєте дану поведінку, таке ігнорування не зробить ніякого впливу на цю поведінку. Дитина кусає себе не для того, щоб домогтися вашої реакції, тому стримування даної реакції не має ніякого значення.

Важливо пам'ятати про те, що досить часто, слідом за початком реалізації процедури гасіння ви будете спостерігати «Поведінковий вибух», потім поступове зменшення поведінки, а згодом «Спонтанне відновлення» поведінки, перш ніж цільова поведінка повністю припиниться або зменшиться до дуже незначних показників частоти.

Вибух - це різке значне збільшення частоти / тривалості / інтенсивності небажаної поведінки. Іншими словами, поведінка «погіршиться перш, ніж покращиться». З перспективи учня, він продукує більший обсяг поведінки для того, щоб досягти тієї реакції, яку він звик отримувати.

Коли ви визначили функцію небажаної поведінки і почали її стримувати, у дитини не залишається можливості отримати доступ до цієї функції. Тому

вона може почати проявляти якусь нову поведінку, яку ви не спостерігали у неї раніше. Наприклад, ви приймаєте рішення почати процедуру гасіння при роботі з вашим 10-річним учнем, який дражнить свого однокласника. Ви визначаєте, що функцією його поведінки є отримання уваги з боку свого однокласника. Тому ви навчаєте його однокласника тому, щоб він припинив надавати йому увагу в якості частини процедури гасіння. Ваш клієнт з часом починає рідше дражнити свого однолітка, проте тепер він може почати його бити. Чому ж так трапляється? Проблема полягає в тому, що небажану поведінку нічим не замінили. Просто прибрати те, що підсилює цю поведінку, а саме прибрали увагу однокласника. У вашого учня більше немає можливості отримувати звичну увагу, тому що його однокласник більше не реагує на його поведінку таким чином, яким йому б цього хотілося. Таким чином, учень з аутизмом починає проявляти агресію по відношенню до свого однокласника для того, щоб домогтися його реакції. Доброю новиною є те, що, якщо ви знаєте про ймовірне появу такої поведінки, ви можете підготувати відповідний план дій. Якщо учень з РАС будь-яким відповідним чином звертається до свого однокласника (говорить з ним, пропонує в щось погратися і т.п.), він може надати йому увагу. Як тільки дитина починає вести себе неналежним чином, увага негайно виключається. Використання умовного посилення може допомогти в зменшенні тяжкості і частоти подібної поведінки в ході процедури гасіння.

Якщо процедура гасіння реалізується правильно і послідовно, вона являє собою дуже ефективний метод зменшення небажаної поведінки. Перш ніж починати процедуру гасіння, необхідно прийняти рішення про те, чи зможете ви дотримуватися її в усьому, і чи зможуть її дотримуватися всі члени команди супроводу. Наприклад, якщо ви реалізуєте процедуру гасіння, цільовою поведінкою для якої є плювки, чи готові ви ігнорувати плювання дитини протягом усього навчального процесу? На дитячому майданчику? В машині? У школі? Якщо «ні», тоді слід вибрати інший метод втручання.

Підказка! Ретельно підготуйтеся до поведінкового вибуху, тому що він обов'язково відбудеться. Вибух означає, що поведінка збільшується в своїй

частоті, тривалості, масштабах і т.п. Наприклад, якщо ви здійснюєте процедуру гасіння по відношенню до дитини, яка кричить, її крик може стати набагато голосніше, крім того, вона може почати кричати і битися. Підготуйте план на випадок кризи, в якому чітко визначені ваші дії при різкому збільшенні рівня небажаної поведінки в ході процедури гасіння. Однак, є і хороша новина: вибух означає, що ваше втручання працює.

6. Функціональний аналіз поведінки. Систематичний збір інформації щодо поведінки, яка заважає, для визначення функціональних обставин, що підтримують цю поведінку. Функціональний аналіз поведінки складається з опису поведінки, що заважає або небажаної поведінки, визначення попередніх і наступних подій, які контролюють цю поведінку, розробки гіпотези про функції цієї поведінки та / або тестування цієї гіпотези.

7. Тренінг функціональної комунікації. Заміщення проблемної поведінки, що має комунікативну функцію, більш прийнятною комунікацією, яка виконує ту ж функцію. Зазвичай тренінг функціональної комунікації включає функціональний аналіз поведінки, диференціальне заохочення і техніку згасання.

Складання програми тренінгу функціональної комунікації (Functional Communication Training, FCT) можна розділити на п'ять етапів:

1. Опис проблемної поведінки.
2. Виявлення функції небажаної поведінки.
3. Визначення заміщаючої поведінки.
4. Навчання поведінці-заміщенню.
5. Закріплення заміщаючої поведінки.

Опис небажаної поведінки. Дайте просте і чітке визначення небажаних поведінці. Опишіть в точності, що ви бачите або чуєте, коли поведінка безпосередньо відбувається. Уникайте використання слів, що вказують на емоції (наприклад, «злитися», «відчуває фрустрацію» і т.д.) або наміри (наприклад, «щоб отримати бажане / домогтися свого», «щоб уникнути виконання завдання» і т.д.). Попросіть інших людей, які знають дитину, описати небажану поведінку. Добре сформульоване визначення має бути

написано так, щоб людина, яка не знайома з дитиною, прочитавши його, змогла чітко уявити випадок небажаної поведінки.

Виявлення функції проблемної поведінки. Після того, як небажана поведінка буде чітко визначена, необхідно оцінити функцію поведінки. Сама базова процедура для визначення функції поведінки - це зібрати дані АВС (антецедент-поведінка-наслідок). Після епізоду небажаної поведінки запишіть інформацію про передумови - що сталося безпосередньо перед тим, як з'явилася поведінка, про саму поведінку і наслідки - що сталося відразу після появи небажаної поведінки. Аналіз даних АВС покаже, що проблемна поведінка виконує як мінімум одну з чотирьох функцій:

- «Уникнення» - відмова від виконання завдання / діяльності або взаємодії;
- «Отримання бажаного» - отримання доступу до предмету або заняття (діяльності);
- «Сенсорні відчуття» - отримання сигналів від сенсорної системи (наприклад, зорової, тактильної, вестибулярної);
- «Увага» - отримання уваги іншої людини.

Визначення заміщаючої поведінки. В рамках програми тренінгу функціональної комунікації (ФСТ), заміщаюча поведінка - це форма комунікації, якій навчатимуть, і мета якої - замінити небажану поведінку. Ця поведінка буде виконувати ту ж функцію, що і небажана поведінка. Поведінка-заміщення повинна бути:

- більш простою у виконанні, ніж небажана поведінка;
- такою, щоб її можна було легко вивчити;
- зрозумілою для оточуючих.

Для дітей, які володіють усним мовленням, навчання слову або фразі буде, швидше за все, найкращим варіантом, тому що мова - це найбільш широко використовувана форма комунікації. Проте, є безліч інших засобів комунікації, включаючи жести, обмін картками із зображеннями (PECS), пристрої, що генерують мову і т.д. Важливо вибрати такий спосіб, який дитині

буде легко вивчити і використовувати. Почніть з простого, а потім, з часом, формуйте більш складні відповідні реакції, які заміщають небажану поведінку.

Навчання поведінці-заміщенню. Створюйте ситуації, в яких потрібно демонструвати заміщаючу поведінку. Наприклад, якщо функцією небажаної поведінки є отримання доступу до улюбленої іграшки, переконайтеся, що дитина бачить іграшку, і дайте їй інструкцію використовувати заміщаючу поведінку. На самому початковому етапі навчання дітям з обмеженими навичками комунікації, швидше за все, будуть необхідні додаткові підказки, такі як фізична підказка «рука в руці», щоб показати жест або вказати на картку із зображенням. Кращий спосіб сформувати заміщаючу поведінку - заохочувати дитину кожен раз, коли вона використовує комунікацію, щоб попросити іграшку.

Важливо, щоб до небажаної поведінки була задіяна техніка гасіння. Іншими словами, щоб за допомогою небажаної поведінки більше не можна було отримати доступ до улюбленої іграшки, і тільки нова навичка комунікації виконувала цю функцію.

Закріплення поведінки-заміщення. Після того, як дитина почне використовувати комунікацію регулярно і перестане демонструвати небажану поведінку, поступово зменшуйте заохочення. Це може означати, що дитина не буде отримувати улюблену іграшку кожен раз, коли вона буде її просити, або їй доведеться довше чекати. Якщо зменшувати заохочення занадто швидко, це може привести до того, що небажана поведінка з'явиться знову.

8. Моделювання. Демонстрація бажаної цільової поведінки, яка призводить до імітації цієї поведінки учнем, що призводить до закріплення імітованої поведінки.

Моделювання являє собою точну демонстрацію дії. Наприклад, коли учень вчиться вітатися, учитель показує, як привітатися з іншою людиною за руку після інструкції. Моделювання часто поєднується з іншими поведінковими стратегіями, такими як підказки та заохочення.

Підказки-жести - це вказівка на потрібний предмет, погляд в потрібному напрямку, рух або дотик до об'єкта. Або ж підказка через місце розташування.

Наприклад, при інструкції: «Покажи синій олівець», його слід покласти в найвигіднішу позицію по відношенню до дитини, а решту олівців подалі.

9. Втручання в природних умовах (Natural Environment Training, скорочено NET). Стратегії втручання, які відбуваються в звичайних ситуаціях, під час типових занять або в розпорядку дня учня. Педагоги / фахівці повертають інтерес учня до навчальної події, маніпулюючи ситуацією / заняттям / розпорядком, надаючи учневі необхідну підтримку для демонстрації цільової поведінки, підкреслюючи поведінку, коли вона відбувається.

NET - це по суті природні умови «навчання через гру» або навчання в природньому оточенні. Під природнім оточенням мається на увазі те, що навчання відбувається не за столом або партою в окремій кімнаті, а в самих різних місцях і різних умовах. В методі NET основна увага приділяється мотивуючим предметам і матеріалам. Заохочення є частиною завдання: дитина вчиться говорити слово «сік» і отримує ковток соку. Навчання може відбуватися в продуктовому магазині, в банку, під час сніданку ... Обстановка має пряме відношення до навички.

Намагайтеся вловлювати «навчальні моменти» (момент, сприятливий для навчання), коли дитина проявляє зацікавленість або захоплення по відношенню до певної людини, предмету або об'єкту. З точки зору дитини, NET не має нічого спільного з навчанням: це просто гра і спосіб взаємодії з навколишнім середовищем. Наприклад, учень вміє встановлювати і підтримувати хороший зоровий контакт в кабінеті, але коли він розмовляє з однолітками на шкільному ігровому майданчику, він розглядає свої черевики. Якщо в учня питають його номер телефону, тільки коли він сидить за столом, навичка не зможе магічним чином проявитися в інших місцях (узагальнення навички або відповідної реакції іноді відбувається без навмисного відпрацювання, але таке відбувається не часто).

Велика частка відповідальності за те, щоб стимулювати узагальнення навичок, лежить саме на батьках, тому що педагог не може перебувати з дитиною в режимі 24/7, хоча будь-який кваліфікований фахівець зобов'язаний включати в сесії закріплення і узагальнення навичок. Наприклад: якщо дитина

може визначити червоний колір, то при зупинці на світлофорі, батьки можуть запитати в неї, який колір горить? Якщо дитина вміє рахувати предмети, можна разом з нею порахувати автівки на подвір'ї. Метод NET батьки можуть легко використовувати зі своїми дітьми, зловивши кілька моментів протягом дня, щоб закріпити навички дитини.

10. Втручання, що проводиться батьками. Батьки активно втручаються у простір своєї дитини з метою навчання її різним навичкам і / або зменшення небажаної поведінки. Для цього батьки проходять структуровані програми навчання, де їх вчать як проводити втручання безпосередньо вдома і / або в громадських місцях.

Дослідження з постійністю показують, що залученість батьків в корекційний процес є незмінним фактором і невід'ємною частиною успіху програм втручання для дітей з РАС. Оскільки діти проводять більшу частину часу зі своїми батьками, то необхідно щоб батьки були навчені корекційним методам та підходам, щоб «максимізувати темпи навчання і розвитку навичок дитини з РАС».

Більш того, залученість батьків важлива, оскільки вона допомагає забезпечити генералізацію здобутих навичок. Коли батьки не продовжують застосовувати корекційні техніки та підходи, які застосовуються в структурованій програмі терапії, нові вміння, набуті дитиною, дуже просто губляться, якщо їх постійно не розвивати та не підтримувати вдома та в інших місцях, де дитина перебуває зі своїми батьками.

Однак це може бути непросто. Батьки дитини з РАС стикаються з кількома перешкодами, які часто заважають підтримувати високий рівень залученості і негативно впливають на досягнення дитини в цілому. Перш за все батьки відчувають більший стрес через поведінку своєї дитини, ніж учитель (Lecavalier, I., Leone, S., Wiltz, J., 2006). Вчені приписали це тому факту, що вчителі мають профільну освіту, пройшли відповідне навчання і мають ресурси, знають, як справлятися з небажаною поведінкою. Батьки ж часто не мають ні найменшого уявлення про те, як справлятися з поведінкою своєї дитини, і просто хочуть, щоб хтось її виправив. На додаток до високого рівня стресу,

соціально-економічне становище, рівень освіти, відсутність підтримки можуть також обмежувати залученість батьків. Культурні відмінності та мовні бар'єри також можуть впливати на батьківську залученість, створюючи труднощі для професіоналів, які намагаються спілкуватися з батьками і навчати їх (Bennett, 2012). Хоча багато факторів перешкоджають залученню батьків в терапію дитини, та здорова батьківська залученість може привести до величезного прориву як для дитини, так і для всієї родини.

Батьки повинні знати про свою значущу роль в успіху дитини. Однак, як виявив Беннетт, «не існує єдино вірного рівня залученості, оскільки у кожній сім'ї свої потреби». В кінцевому рахунку, необхідно знайти баланс між надмірною залученістю і недостатньою. Якщо батьки не залучені до процесу, відбувається «роз'єднання досвіду дитини в навчальному центрі і вдома». Лінії комунікації блоковані, так що фахівці не знають, що йде не так вдома, і над чим потрібно допомогти попрацювати.

11. Система комунікації через обмін зображеннями (PECS). Спочатку учня навчають давати зображення бажаного об'єкта партнеру по комунікації, щоб отримати бажаний об'єкт. PECS складається з декількох етапів: а) «як» вступати в комунікацію, б) наполегливість і подолання відстані для комунікації, в) вибір потрібного зображення, г) структура речення, д) прохання у відповідь на питання і е) коментування.

Теоретична основа системи поєднує в собі принципи прикладного аналізу поведінки, уявлення про типічний мовленнєвий розвиток та методичні розробки в області альтернативної комунікації. Зараз більш детально буде розглянутий кожен з етапів.

1 етап. З чого почати?

1. Створити умови необхідності у спілкуванні
2. Визначити улюблений предмет та зробити картку з його зображенням.
3. Дитина має взяти зображення, дотягнутися до співрозмовника та покласти йому в руку картку.
4. Дорослий, взявши картку, відразу дає бажане, називаючи предмет.

II етап. Відстань та наполегливість.

1. Дістаньте картку з альбому для заняття.
2. Збільшуйте відстань між учнем та педагогом.
3. Збільшуйте відстань між альбомом та учнем.
4. Виявите та усуньте додаткові підказки (очікуючий погляд, елементи навколишнього середовища, положення тіла, зоровий контакт, різноманітна обстановка).

III етап. Розрізнення карток.

1. Розрізнення зображення між бажаним та відволікаючим предметами (майже пуста картка та з гарним зображенням; кольорова картка з логотипом та чорно-біла; маленька-велика; прикріплення до карток реальних предметів).
2. Розрізнення зображень двох бажаних предметів.
3. Розрізнення між декількома картками.
4. Просити предмети, що не в полі зору.

IV етап. Структура речення.

1. Додавання картки із зображенням бажаного предмета на шаблон для речень
2. Переміщення картки «Я хочу».
3. Читання речення на шаблоні.
4. Прикріплюємо додаткові картки.
5. Вчимося просити декілька предметів.
6. Зменшуємо розмір карток.
7. Говоримо «ні».

Властивості предметів.

1. Визначити які властивості предметів важливі для учня.
2. Складання речення з 3-х карток.
3. Розрізнення між картками, на яких зображено найбільш і найменш бажані властивості.
4. Ускладнення завдань на розрізнення властивостей.
5. Введення додаткових предметів, в яких є певні властивості.

6. Протилежні поняття.
7. Об'єднання властивостей.

V етап. Відповідь на питання «що ти хочеш?»

1. Нульова затримка.
2. Збільшення затримки.
3. Переключення між проханням-відповіддю та спонтанним проханням (створення умов для того, щоб дитина самостійно без підказок попросила бажане).

VI етап. Коментування.

Учень відповідає на запитання «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?», «Що в тебе є?», «Що ти чуєш?», спонтанно та ініціативно просить та коментує.

1. Перше питання, яке передбачає відповідь – коментування.
2. Розрізнення карток.
3. Спонтанне коментування.
4. Навчання додатковим коментарям: «це», «я чую», «в мене є».

Система PECS дозволяє визначити поняття "комунікація" або "спілкування" у спосіб, доступний дитині з аутизмом. "Комунікація" - це обмін, для якого потрібен комунікативний партнер. Тобто дитина, не може щось сказати в повітря, і з повітря з'явиться те, що вона хоче отримати. Дитина повинна "звернутися" - підійти до партнера, привернути увагу партнера, і викласти своє прохання доступним (для дитини) і зрозумілим (для партнера) способом. І після цього партнер надасть дитині те, що вона просила.

Діти з РАС не завжди вміють це робити. Іноді дитина може кружляти по кімнаті і викрикувати слова, замість того, що б підійти і попросити. Іноді дитина самостійно буде намагатися дістатися до бажаного предмета, але не стане підходити і просити. Іноді дитина просто влаштує істерику, замість того, щоб попросити. Іноді дитина попросить, але дорослий його не розуміє, тому що у дитини погана артикуляція. Іноді дитина просить, стоячи поряд з дорослим, який зайнятий іншою справою, і дорослий не чує її прохання.

Можна навести ще багато різних прикладів, але суть одна - як немовленнєві, так і такі, що мало говорять діти, повинні спочатку придбати

базові навички комунікації для того, щоб спілкуватися. І дані навички можна навчити за допомогою карток PECS.

Основні переваги використання системи PECS:

1. PECS - це програма, яка дозволяє швидко набути базові навички функціональної комунікації.

2. За допомогою PECS можна якнайшвидше навчити дитину проявляти ініціативу і спонтанно вимовляти слова, ніж за допомогою навчання найменувань предметів, вокальної імітації, або посилення погляду.

3. За допомогою PECS спілкування для дитини з оточуючими людьми стає більш доступним і, таким чином, стає можливим узагальнення набутих вербальних навичок.

Отже, діти з аутизмом не «лінуються», коли не вимовляють слова і не спілкуються, вони просто не вміють цього робити, і альтернативні методи спілкування, як PECS їх цьому навчають. Використання PECS не тільки не гальмує розвиток розмовної мови, а навпаки, прискорює його - завдяки поєднанню словесного і візуального стимулу в процесі обміну. Так, дитина з картками виглядає незвично, але краще нехай дитина спілкується за допомогою карток з однолітками, і набуває соціальні навички, ніж не спілкується взагалі. І останнє, ми не знаємо, на якому етапі у дитини розвинеться розмовна мова - може через рік, а може через два вона навчиться вимовляти 2-3 слова, а може цього не станеться ніколи. І ми не маємо ніякого етичного права залишити дитину без можливості пояснити оточуючим, чого вона хоче, чого вона не хоче, що вона відчуває, і так далі.

12. Тренінг ключових реакцій. Ключові змінні навчання (наприклад, мотивація, реакція на множинні сигнали, саморегуляція і самостійна ініціація) направляють практики втручання, які проводиться в умовах, що визначаються інтересами і ініціативою учня.

Також ця методика має іншу назву: програма навчання опорним навичкам (PRT). Суть цієї програми полягає в розширенні і надбанні мовленнєвих, ігрових і соціальних навичок, а також у зменшенні небажаної поведінки, яка перешкоджає навчанню. Багатьом дітям з аутизмом, у яких спостерігається

стійка ритуальна поведінка або аутоагресія, цей підхід є ефективним, тому що вдається зменшити або усунути цю поведінку. Розвитку навичок, перш за все, сприяють дві «опорні» навички: мотивація і здатність реагувати на кілька сигналів. Дослідження показали, що розвиток даних навичок призводить до загального поліпшення поведінки у дітей з розладами аутистичного спектра.

Дві основні області при навчанні опорним навичкам включають мотивацію та ініціативу до здійснення будь-якої діяльності. Три інших сфери стосуються саморегуляції, почуттів і вміння реагувати на кілька сигналів або стимулів одночасно. Для навчання таких ключових навичок, як черговість, комунікація та мова, використовується ігрове середовище. Даний тренінг контролюється дитиною: дитина робить вибір, який визначає хід терапії. Особлива увага приділяється також ролі батьків в якості первинних посередників втручання.

Ефективність навчання опорними реакціями була доведена в багатьох дослідженнях, і вони активно проводяться і в даний час. Метод навчання ключовим навичкам спеціально призначений для підвищення мотивації дитини до участі в процесі навчання новим навичкам. Даний метод включає в себе конкретні стратегії, такі як:

- чіткі інструкції і питання, що надаються фахівцем;
- вибір стимулів, вироблений самою дитиною;
- підтримування раніше освоєних завдань і навичок;
- пряме підкріплення (обраний стимул є підкріпленням);
- підкріплення цілеспрямованих спроб, правильної реакції;
- обмін ролями, що дозволяє моделювати та встановлювати відповідний темп взаємодії.

Метод навчання опорним навичкам є досить структурованим, щоб допомогти дітям опанувати складні навички в ігровому процесі, і в той же час досить гнучким, щоб дозволяти дітям залишатися творчими в їхній грі. Дитина може отримувати підкріплення як за кожний крок у грі, так і за кілька кроків. Фахівець має можливість моделювати більш складні ігри і пропонувати нові ідеї гри. Дослідження показують, що діти з аутизмом, які з точки зору

розвитку вже готові навчитися символічній грі, за допомогою даного методу можуть навчитися спонтанній, творчій ігровій поведінці з іншим дорослим на рівні однолітків.

Основні переваги методу навчання опорним навичкам:

- Сприяє узагальненню навичок в тих областях, в яких навчання не проводилося.

- Підвищує мотивацію.

- Приносить задоволення як дитині, так і фахівцям і батькам.

- Сприяє управлінню поведінкою і навчанню новій поведінці.

- Зменшує небажану поведінку.

- Сприяє кращій та більш функціональній комунікації.

13. Підказки. Вербальна, жестова або фізична допомога, яка надається учневі при освоєнні цільової поведінки або навички. Підказки, як правило, надаються дорослим або однолітком до того, як учень спробує застосувати навичку.

Використання підказок відноситься до позитивної манери викладання і, таким чином, сприяє навчанню, оскільки учні постійно досягають прогресу, і педагоги не бентежать їх словом «ні» знову і знову.

Коли педагоги зловживають словом «ні», учні поступово втрачають чутливість і сприйнятливості до нього. При використанні навчання без помилок слово «ні» використовується нечасто і, таким чином, воно зберігає свою значимість, що має особливе значення в потенційно небезпечних ситуаціях, наприклад, коли необхідно швидко зупинити дитину від дотику до гарячої духовки, вибігання перед рухомим автомобілем і т. п.

Оскільки існує безліч різних видів підказок, є можливість адаптувати їх для різних стилів навчання і здібностей дитини. Учні, які гарно читають, можуть користуватися письмовими підказками; учням з порушенням зору можна надавати підказки типу «рука в руці», і т.п.

Як уже згадувалося раніше, існує широкий спектр різних підказок, з яких є можливість зробити вибір:

1. *Підказка жестом.* Підказка жестом може включати в себе вказівку, кивання або будь-який інший вид дії, який учень може спостерігати у свого вчителя. Наприклад, вчитель запитує учня: «З чого ти п'єш?», а потім він надає учневі підказку, вказуючи пальцем на чашку.

2. *Фізична підказка.* Фізична підказка - це фізичний контакт для того, щоб направити дії учня протягом цілеспрямованої діяльності. Наприклад, учитель просить учня: «Поплескай в долоні». Потім учитель дає учневі підказку, тримаючи його руки в своїх руках і керуючи руками учня протягом усього процесу плескання в долоні.

3. *Часткова фізична підказка.* Учитель надає учневі деяку допомогу, керуючи діями учня протягом частини цілеспрямованої діяльності. Наприклад, учитель просить учня: «Поплескай в долоні». Потім він надає дитині підказку, злегка торкаючись до обох рук учня і підштовхуючи руки учня у напрямку одна до одної.

4. *Повна вербальна підказка.* Педагог дає учневі повну усну відповідь на щойно поставлене запитання. Наприклад, вчитель запитує учня: «Який день настає після вівторка?», а потім дає дитині підказку, відповідаючи: «Середа».

5. *Часткова вербальна підказка.* Учитель надає учневі частину відповіді на поставлене запитання або ж просто вимовляє першу «фонему» або звук. Наприклад, вчитель запитує у дитини: «Який день настає після вівторка?», А потім дає дитині підказку, сказавши: «С...».

6. *Текстуальна або письмова підказка* може бути організована у вигляді переліку або будь-якого іншого виду письмової інструкції. Наприклад, учитель просить учня: «Виконай свої щоденні завдання». Потім учитель підказує, надавши дитині письмовий чекліст завдань, які йому необхідно виконати.

7. *Візуальна підказка.* Візуальні підказки можуть включати в себе відео, фотографії або малюнки на папері, дошці або електронному пристрої. Наприклад, педагог просить учня: «Поплескай в долоні», а потім надає йому підказку, включивши відео, на якому людина плескає в долоні.

8. *Аудіальна підказка.* Може включати будь-який вид звуку, який може почути учень, наприклад, будильник або таймер. Наприклад, учитель просить

дитину: «Прибери свої іграшки за 5 хвилин». Потім учитель дає учневі підказку, встановивши таймер на 5 хвилин.

9. *Позиційні підказки.* Даний тип підказки передбачає, що педагог розміщує об'єкт для правильної реакції ближче до учня. Наприклад: інструктор показує дитині три об'єкти - м'ячик, машинку і банан - а потім просить учня: «Покажи, що з цього ти їси?». Педагог розміщує банан найближче до учня.

Завжди використовуйте найменшу кількість підказок, необхідних для виконання поставленого завдання. Це важливо для того, щоб дитина не стала залежною від підказок, тобто, надмірно не покладалася на них. Коли таке відбувається, підказки стають не продуктивними, оскільки в даній ситуації вони знижують рівень самостійності учня, який реагує тільки в присутності підказок. Наприклад, якщо ви відчуваєте, що дитина знає слово, але має потребу в невеликій допомозі, використовуйте фонематичну підказку замість повної вербальної підказки.

З метою уникнення розвитку залежності від підказок у дитини, необхідно використовувати найменш нав'язливі підказки, коли це можливо. Підказка жестом, наприклад, є набагато менш нав'язливою в порівнянні з фізичною підказкою, тому, якщо ви відчуваєте, що підказка жестом спрацює, використовуйте її замість фізичної.

Переконайтеся в тому, що ви робите все можливе, щоб максимально знизити залежність від підказок у дитини. Наприклад, якщо ви просите свого учня поплескати в долоні, і він потребує повної фізичної підказки, в наступний раз, коли ви попросите його поплескати в долоні, зробіть це з частковою фізичною підказкою. Якщо все буде зроблено коректно, через час вам взагалі не знадобиться використовувати підказки. Залежно від індивідуальних особливостей дитини, вам буде потрібно різну кількість часу для поступового усунення підказок, але важливо пам'ятати про основне правило: ваша мета завжди полягає в тому, щоб зменшити і, врешті-решт, усунути потребу дитини в підказках.

Використовуйте підказки, коли ваш учень:

- Очевидно виконуватиме інструкцію неправильно (наприклад, ви бачите, як він тягнеться рукою до неправильного об'єкту, починає вимовляти неправильну відповідь на питання і т.п.).

- Виявить некоректну реакцію.

- Не реагує зовсім (проте фахівець зазвичай має давати учням близько 3 секунд для реакції перш, ніж втручатися з підказкою).

Якщо учень не може відповісти або припускається помилки, втрутьтеся з підказкою і допоможіть йому, а потім повторіть свій запит, поступово зменшуючи підказки до тих пір, поки вони не стануть непотрібними.

Кожного разу, коли це можливо, намагайтеся використовувати механічні підказки замість підказок, що надаються людьми. Дослідження показали, що у випадку з дітьми з РАС механічні підказки легше усунути, і вони рідше викликають залежність, ніж підказки, що надаються людьми. Прикладом є використання будильника або таймера замість вашого власного голосу в якості нагадування про необхідність прибрати іграшки, і т.п.

14. Позитивне заохочення. Подія, заняття або інші умови, які слідують за бажаною поведінкою з боку учня і які призводять до частішого такої поведінки в майбутньому.

Існує поширена помилка, що «позитивне підкріплення» означає, що за виконання завдання, наприклад, домашньої роботи, дитині даються якісь предмети і похвала. Загалом, слово «позитивний» в повсякденній мові означає щось «хороше ...». І зазвичай фахівці переносять на поведінку учня свої власні уявлення про те, що таке «добре» (наприклад, похвала, наклейки, грамоти). Однак пам'ятайте, що термін «хороший» є суб'єктивним, у нас у всіх своя власна думка про те, що таке «добре».

Позитивне підкріплення - це процес, який «відбувається, коли після поведінки негайно з'являється стимул (заохочення), що збільшує частоту цієї поведінки в подібних умовах». Простіше кажучи, позитивне підкріплення - це коли наслідки певної поведінки підвищують ймовірність цієї поведінки в майбутньому. Так що якщо ви використовуєте позитивне підкріплення, то частота цієї поведінки за визначенням збільшиться, або ж це зовсім не

позитивне підкріплення. Наприклад, вчителька передбачила, що наклейки, похвала і грамоти за домашню роботу підвищать частоту своєчасного виконання домашньої роботи в майбутньому. Але для дитини з РАС поведінка, пов'язана з виконанням завдання, може не збільшитися після отримання цих наслідків. Причин може бути декілька. Розібратись в цьому можуть допомогти ключові слова, що розкривають зміст поняття «позитивне підкріплення», а саме: цінність, негайність, частота, сила, зусилля.

Цінність: Наскільки цінним є підкріплення? Наприклад, наклейки, похвала і грамоти можуть бути недостатньо цінними для учня, і тому він не починає виконувати домашні завдання частіше. Завжди найперший крок - визначення тих стимулів, які є цінними для даного конкретного учня. Пам'ятайте, що ми всі вважаємо цінними різні речі!

Негайність (в наданні підкріплення): Наскільки швидко після бажаної поведінки надається підкріплення? Припустимо, що грамоти дійсно є цінністю для учня, але навіть незважаючи на це йому може бути занадто складно виконувати завдання протягом усього тижня. Така відстрочка в отриманні грамоти зводить нанівець їх ефективність в якості підкріплення.

Частота (надання підкріплення): Як часто надається підкріплення? Давайте знову припустимо, що наклейки і похвала є цінністю для учня. Якщо учень отримує тільки одну наклейку протягом дня, то цього може бути недостатньо для підтримки поведінки щодо виконання завдань. З іншого боку, якщо він отримує в день по 50 наклейок, то це призводить до швидкого насичення (тобто, наклейки йому «набридають»). Дуже рідкісне і дуже часте надання підкріплення може вплинути на поведінку.

Сила: Може бути, одна наклейка і байдужа фраза «хороша робота» після виконання завдання недостатні, щоб цю роботу стимулювати. У той час як три наклейки і вимовлена з ентузіазмом фраза: «Не можу повірити, як швидко ти впорався із завданням з математики!» укупі з «дай п'ять» могли б все змінити (за умови, що це взагалі має цінність для учня).

Зусилля (необхідні для отримання підкріплення): Якщо завдання надто важкі для учня, це вплине на цінність підкріплення. «Навіщо мені вирішувати

100 математичних задач за одну маленьку наклейку?» Наприклад, учитель виявив, що учню з РАС страшенно подобалося допомагати прибирати в класі після закінчення уроків. Це приклад того, що цінність підкріплення є суто індивідуальною.

15. Переривання реакції / перенаправлення. Використання підказки, коментаря або іншого відволікаючого чинника, який переключає увагу учня від небажаної поведінки і призводить до її зменшення.

Якщо все зроблено правильно, неозброєним оком неможливо помітити, що педагог використовує перенаправлення, а іноді навіть незрозуміло, яка поведінка була небажаною. Особливо це спостерігається у випадках, коли педагог вже якийсь час знайомий з дитиною: він звертає увагу на тригери і сигнали, що передують небажаній поведінці. Завжди легше запобігти небажаній поведінці, ніж реагувати на неї. Коли небажана поведінка вже відбувається, зупинити її і перенаправити дитину на іншу поведінку набагато важче.

Майстерно виконане перенаправлення - це спосіб відволікти дитину від небажаної поведінки. Ви нагадуєте дитині, що вона може вибрати щось краще, або надаєте їй альтернативний спосіб задоволення тієї ж функції, що і небажана поведінка. Успішне перенаправлення вимагає того, щоб воно завжди як мінімум на один крок випереджало дії дитини. Воно передбачає, що фахівець «орлиним поглядом» сканує навколишній простір на предмет будь-яких тригерів поведінки, і стежить за ступенем порушення і настроєм дитини в нових для неї соціальних ситуаціях, під час перехідних періодів і вимушених перерв.

Чим краще Ви знаєте дитину, тим легше буде її успішно перенаправити, тому що Ви будете знати її інтереси, що їй подобається, а що ні.

Перенаправляти завдання або заняття завжди більш доречно, ніж те, що дитина в даний момент збиралася зробити, тому нам би хотілося, щоб заміщаюча поведінка у дитини повторилася в майбутньому. Скажімо, дитина поводить неприйнятним чином, коли знайомиться з новими дорослими, і просто вторгається в чужий особистий простір, тому що це привертає велику увагу. Перенаправте цю небажану поведінку в танцювальний рух. Навчіть

дитину вітатися при зустрічі з дорослим, а потім демонструвати цей танцювальний рух. Потім обов'язково заохочуйте нову заміщаючу поведінку (танцювальний рух) аплодисментами і тоном похвали (скажіть новому дорослому, щоб він плескав разом з Вами), щоб більш доречна поведінка була підкріплена і повторювалася знову і знову.

Постарайтеся перенаправити дитину на схожу дію. Наприклад: «Якщо ви відібрали у дитини апельсин, не пропонуйте замість нього парасольку». Якщо вам доводиться відбирати у дитини апельсин, дайте їй яблуко. Якщо дитина, з якою ви працюєте, насолоджується візуальною стимуляцією, коли дивиться в дзеркало або коли тулиться обличчям до скла, і при цьому істерично сміється, не переривайте цю поведінку словами: «Підемо, пограємо в кубики». Ви тим самим відбираєте у дитини апельсин і даєте їй в руки парасольку. Виберіть для перенаправлення поведінку, яка схожа на небажану, але є більш прийнятною. В даному прикладі ви можете встати між дитиною і дзеркалом і протягнути їй вертушку і калейдоскоп. Скажіть дитині, щоб вона вибрала, з чим вона хоче грати, а потім підкріпіть вибір. Покажіть дитині як тримати іграшку близько до очей, пильно дивитися на неї, і як нею рухати, щоб вона стала візуально захоплюючою.

Якщо ви намагаєтеся перенаправити дитину на інше заняття, спробуйте зануритися в нього разом з дитиною. Якщо дитина роздратована і поводить себе агресивно по відношенню до своїх братів чи сестер під час гри в настільну гру, батько приєднується і змінює хід гри. Замість того, щоб зупинити гру, батько приєднується до дітей і запропонує їм нову гру або нові веселі правила, які змусять всіх сміятися і змагатися у вигадуванні самого веселого способу зіграти в гру. Пам'ятайте, іноді перенаправлення може бути таким же легким у виконанні, як і відволікання дитини від небажаної поведінки.

16. Сценарії. Вербальний і / або письмовий опис конкретного досвіду або ситуації, яка стає моделлю для учня. Як правило, сценарії відпрацьовуються багато разів до того як застосовуються в природних умовах.

Для дітей старшого віку, або якщо це необхідно, для навчання можна використовувати ігрові сценарії. Наприклад, на ігровий «станції» разом з костюмами для переодягання, як підказка, може лежати наступний сценарій:

Персонажі: міський житель (М), пожежник (П)

Реквізит: пожежна каска; порожня пляшка з розпилювачем; вогонь, намальований крейдою.

М: «О, ні! Пожежа! »

П: «Не хвилюйтеся, я їду вам на допомогу»

(Звуки пожежної машини, направте увагу пожежну машину в сторону потерпілого)

М: «Допоможіть! Там пожежа! » (Показує на вогонь, намальований крейдою)

П: «Я вас спасу» (бризкає на намальований крейдою вогонь з порожньої пляшки)

М: «Допоможіть, тут ще одна пожежа!» (Показує на інший малюнок крейдою)

П: «Я вас знову спасу!». (Бризкає на малюнок)

Продовжувати поки всі «пожежі» не закінчаться »-

М: «Гарно дякую!»

П: «Завжди будь ласка».

Згодом підказку у вигляді сценарію можна прибрати, можна мінятися з дитиною ролями, і варіювати мовлення, щоб зробити його більш спонтанним. Наприклад, пожежник може зробити вигляд, що не може загасити вогонь, щоб подивитися, як міський житель буде реагувати.

Якщо дитині не подобаються заняття на ігровий «станції», необхідно протестувати заохочення. Можливо, часовий інтервал занадто довгий, можливо самому дорослому не весело в це все грати, можливо, ігри, з яких можна вибрати, не такі вже цікаві.

Дитині подобаються бейблейди? Залізна людина? Моя маленька Поні? Додайте їх інтереси / переваги в ігровий сценарій, і не забувайте про фантазію, вигадуючи варіанти гри.

17. Аналіз завдань. Процес, в рамках якого заняття або поведінка розбивається на маленькі і прості для виконання кроки для навчання даній навичці. З метою полегшення навчання окремими кроками застосовується позитивне заохочення, відеомоделювання або відстрочка у часі.

Якщо дитина з аутизмом не може опанувати певну навичку, педагогу необхідно провести аналіз даного завдання, а саме: розбити навичку на окремі кроки та проаналізувати, який крок для дитини є незрозумілим у виконанні. Наприклад, дитина самостійно не ініціює гру з однокласниками, або ж це робить тільки у супроводі з дорослим та потребує додаткових підказок. Для того, щоб дитині зрозуміти всі необхідні кроки та спосіб їх опанування, можна використовувати відеомоделювання, що може значно допомогти дитині з аутизмом.

18. Відстрочка за часом. У ситуації, коли учень повинен продемонструвати певну поведінку або навичку, відбувається затримка між можливістю застосувати навик і додатковими інструкціями чи підказками.

Педагог сам визначає кількість часу, що необхідна дитині для того, щоб у дитини була можливість самостійно виконати завдання, а також закріпити та перенести здобуті знання на нові ситуації з іншими людьми.

До другої групи належить лише одна методика:

1. Фізичні вправи. Підвищення фізичного навантаження з метою зменшення небажаної поведінки і збільшення доречної поведінки.

Наразі, досить популярною є сенсорно-інтегративна терапія. Сенсорна (чуттєва) інформація фіксується п'ятьма головними органами почуттів - очима (зір), вухами (слух), носом (нюх), мовою (смак) і шкірою (дотик), а потім обробляється за допомогою ЦНС для прийняття рішень про дії в тій чи іншій ситуації. Крім органів чуттів, в СІ задіяні вестибулярний апарат і пропріоцепція - відчуття людиною власного тіла і положення в просторі кожної його частини. У науковій термінології цей процес називається обробкою сенсорних аферентних сигналів.

У широкому сенсі сенсорну інтеграцію можна описати як механізм організації системи чуттєвих сигналів для:

забезпечення мозком ефективних фізичних реакцій;
формування емоцій;
формування поведінки.

Порушення або дисфункція сенсорної інтеграції (ДСІ), сенсорна дезінтеграція - стан, властивий в першу чергу людям з деякими особливостями психічного розвитку, включаючи аутизм.

Регулярне застосування спеціальних сенсорно-інтеграційних корекційних вправ в рамках занять з сенсорної інтеграції дозволяє сформувати у дитини повноцінні механізми для пізнання і відчуття світу і себе в ньому. Терапевтичний комплекс включає в себе різні вправи:

- тактильна стимуляція, спрямована на розробку чутливості долонь, шкіри тіла, стоп, обличчя;
- зорова стимуляція - взаємодія з предметами яскравих забарвлень або, навпаки, проведення терапевтичних сеансів при приглушеному освітленні;
- нюхова і смакова стимуляція - вправи проводяться за допомогою запахів і смаків різної інтенсивності;
- стимулювання вестибулярного апарату - техніка, заснована на активних рухах: стрибках, перекидах, поворотах.

Використання окремих видів стимуляції залежить від наявних проблем в кожному індивідуальному випадку.

До третьої групи належать наступні методики:

Однією з таких методик є **«Втручання та інструкції за участю однолітків» (Peer-Mediated Instruction and Intervention (РМІІ))**. Нейротипові однолітки спілкуються і / або допомагають дітям і молодим людям з РАС навчитися новій поведінці, комунікації та соціальним навичкам, збільшуючи можливості для спілкування і навчання в природних умовах. Вчителі / фахівці систематично навчають однолітків стратегіям того, як залучити дітей і молодих людей з РАС в позитивну і тривалу соціальну взаємодію як під час занять, керованих педагогом, так і під час занять, які ініціює сам учень.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування таких вмінь:

- Як реагувати на інших.
- Як поділитися.
- Як взаємодіяти з іншими та безпосередньо в групах.
- Як зрозуміти інших.

РМІІ показала, що є ефективною альтернативою заняттям один на один. Ця методика в основному використовується для просування академічного, міжособистісного та особистісно-соціального розвитку і призначена для використання її як частини щоденної навчальної програми.

Завдяки РМІІ, учні-однолітки, яких ретельно вибирає їх викладач за їх сильні академічні та соціальні навички, навчаються залучати учнів з РАС до соціальної взаємодії.

Як виглядає РМІІ? Викладач спочатку контролює РМІІ, часто спонукаючи дитину або однолітків розпочати взаємодію, але оскільки учням поступово стає комфортніше працювати разом, викладачі можуть зменшити свою безпосередню підтримку.

Діти з РАС можуть вчитися через:

- Орієнтацію на однолітків: навчання, що відбувається через спостереження за однолітками.
- Паралельну гру: грати незалежно разом зі своїми однолітками, які використовують ті самі матеріали або знаходяться в одному й тому ж самому ігровому просторі.
- Загальний фокус: залучення до діяльності, яка передбачає безпосередню взаємодію з однолітками, наприклад, робити щось по черзі, обмін матеріалами, прохання предметів у інших, пропозиція в щось пограти.

Однолітки можуть похвалити, надати допомогу та заохотити соціальну взаємодію з дитиною з РАС:

- Чи хочеш взяти мої ножиці?
- Чи можу я позичити твої ножиці?
- Хочеш, щоб я допомогла тобі вирізати цей папір?
- Дякую, що поділилася зі мною своїми ножицями.
- Ти зробив чудову роботу, вирізавши це з паперу.

- Чи не допоможеш ти мені прибрати?
- Дякую за твою допомогу.

Під час створення та реалізації плану РМІІ слід враховувати наступне:

- Потреби учня з РАС.
- Цільові соціальні та поведінкові навички.
- Цілі ІПР.
- Цілі вчителя.
- Обстановку, в якій відбуватиметься РМІІ (наприклад, спортзал, клас, обід)

Наступна методика має назву: **«Навчання управлінню своєю поведінкою» (Self-Management)**. Навчання учня навичкам розрізняти доречну і недоречну поведінку, спостерігати за своєю поведінкою і вести записи про неї, а також нагороджувати самого себе за бажану поведінку.

Саморегуляція - це усвідомлення власної поведінки та вміння контролювати її. Для деяких людей це може включати підтримку бажаної поведінки або зміну поведінки, яку потрібно вдосконалити. Як і більшість дітей, багато дітей з РАС розвивають прагнення до незалежності. На жаль, учні з РАС мають особливі труднощі в навчанні стратегіям саморегуляції з різних причин. Деякі з цих причин включають:

- Відсутність самосвідомості.
- Неможливість вчасного розуміння соціальних сигналів.
- Відсутність внутрішньої мотивації.

Саморегуляція - це те, чого можна навчити, і багато учнів з РАС стали більш незалежними через чіткі інструкції щодо саморегуляції.

Існує багато переваг стосовно навчання учнів з РАС керувати власною поведінкою. Деякі з цих переваг включають наступне:

- Кращі показники в школі.
- Вища мотивація та впевненість у собі.
- Більше незалежності в зрілому віці.
- Навички можна легко узагальнити.

Соціальні історії. Історії, що описують соціальні ситуації, включаючи детальні описи важливих факторів і приклади доречних для ситуації реакцій. Соціальні історії є індивідуальними і відповідають потребам учня, зазвичай вони дуже короткі, включають картинки і інші візуальні підказки. Зазвичай соціальні історії написані від першої особи, з точки зору учня та включають пропозиції того як краще вчинити. Зазвичай ситуації деталізуються, відповідно описуються думки та почуття інших людей, що беруть участь в описаній ситуації.

Діти з аутизмом відчують труднощі в соціальній взаємодії. Теорія Розуму описує їхні проблеми, коли їм потрібно подивитися на ситуацію з точки зору іншої людини. Популярна стратегія вирішення цих проблем - соціальні історії, які допомагають людям з РАС «зчитувати» і розуміти соціальні ситуації.

Адекватну соціальну поведінку пояснюють дитині в формі історії. Цей метод був розроблений Керол Грей, і його мета - надати людям з РАС відповіді на питання про те, як взаємодіяти з іншими людьми належним чином (наприклад, відповіді на питання «хто», «що», «коли», «де» і «чому» в соціальних ситуаціях).

Соціальні історії розробляються індивідуально для конкретної дитини і можуть включати речі, які дитина цінує, або якими вона цікавиться. Наприклад, якщо дитині подобаються динозаври, то ви можете зробити динозаврів персонажами історії про навчання в школі і так далі. Діти з аутизмом часто краще сприймають візуальну інформацію, так що бажано, щоб історія включала малюнки, фотографії або навіть реальні предмети.

Як скласти соціальну історію для людини з аутизмом? Керол Грей рекомендує специфічну схему соціальної історії. Ця схема включає кілька описових і кілька перспективних речень.

Описові речення розповідають про те, що люди роблять в конкретних соціальних ситуаціях, і визначають, де ж усе відбувається, хто в них бере участь, що ці люди роблять і чому. Приклад описових речень: «Іноді в школі включається пожежна тривога. Пожежна тривога - це дуже гучний дзвінок,

який включають, коли в школі справжня пожежа, або коли всі тренуються виходити з будівлі на випадок пожежі. Вчителі, прибиральники та директор допомагають нам всім побудуватися і швидше вийти з будівлі. Пожежна тривога дуже гучна, щоб всі її почули. Іноді я думаю, що вона занадто гучна».

Перспективні речення. Цей тип речень описує реакції інших людей, щоб людина дізналася точку зору оточуючих на цю ситуацію. Ці речення описують внутрішні стани людей, їхні думки, почуття і настрої. Перспективні речення представляють реакцію людей на ситуацію, так що людина може вивчити, як інші люди сприймають різні події. Приклад перспективних речень: «Пожежна тривога не турбує всіх людей. Вчителі, прибиральники та директор можуть не розуміти, чому мене турбує пожежна тривога. Іноді вони можуть розлютитися, тому що я не виходжу досить швидко або не розумію, що робити. Їх робота полягає в тому, щоб вивести мене з будівлі якомога швидше, щоб я був у безпеці в разі справжньої пожежі».

Директивні речення описують бажаний або відповідний образ дій в даній ситуації. Такі пропозиції будуються в стверджувальній формі, пояснюючи в позитивних термінах, яка поведінка є бажаною. Природа директивних речень така, що їх потрібно використовувати з великою обережністю і не обмежувати вибір людини. Чим більше в історії описових речень, тим більше у людини можливостей для власних реакцій на соціальну ситуацію. Чим більше директивних тверджень, тим більш конкретними повинні бути підказки людині про те, як слід реагувати.

Директивні речення формулюються тільки позитивно і лише від першої особи. Директивні речення зазвичай слідує за описовими реченнями, і вони розповідають про те, що є очікуваною відповіддю на підказку чи ситуацію. Директивні речення зазвичай починаються з «Я можу спробувати ...», «Я спробую ...» або «Я буду працювати над ...». Приклад директивного речення: «Я спробую залишатися спокійним, коли дзвонить пожежна тривога».

Потрібно стежити за тим, щоб не використовувати занадто багато директивних або контролюючих речень в соціальній історії, а то ви перетворите її в «антисоціальну історію» - набір вимог і команд.

Контролюючі речення. Ці речення визначають стратегії, які дитина може використовувати, щоб згадати або зрозуміти соціальну історію. Вони зазвичай додаються після того, як ви вивчили соціальну історію разом. Контролюючі речення пишуться дитиною, або складаються з її підказкою. Приклад контролюючого речення: «Коли звучить пожежна тривога, думай про динозаврів і про те, як вони йдуть один за одним з лісу, щоб врятуватися від вогненних метеоритів».

Коли історія написана, ви можете доповнити її картинками, які значимі для дитини, і які допоможуть їй запам'ятати історію. Історію можна використовувати в якості «казки на ніч», читати разом з дитиною замість книги і так далі. Можна читати історію дитині щодня, або читати історію дитині в різний час протягом тижня.

Як використовувати соціальні історії?

Якщо людина з аутизмом вміє читати, то батьки можуть представити цю історію, прочитавши її двічі. Потім дитина з РАС може читати історію один раз в день самостійно. Якщо дитина з аутизмом не вміє читати, то батьки можуть записати своє читання історії на відео або аудіо, одночасно підказуючи дитині, що пора перевернути сторінку. Можна підказувати за допомогою дзвінка або вербальної пропозиції про те, що пора перевернути сторінку.

Дитина слухає і «читає» історію один раз в день. Коли у дитини з РАС розвивається навик, описаний в соціальній історії, можна поступово зменшувати її застосування. Це можна зробити, зменшивши кількість разів в тиждень, коли історія читається, а потім нагадувати про історію тільки раз на місяць або за потребою. Інший спосіб зменшення застосування - переписувати історію, поступово прибираючи з неї директивні речення.

Приклади соціальних історій:

Коли я не слухаю інших людей:

- Дуже важливо дивитися на людей і припинити робити те, що я роблю, якщо вони хочуть мені щось сказати.

- Іноді дорослі говорять мені дуже важливі речі, які я повинен знати.

- Якщо я не дивлюся і не слухаю, то я можу пропустити щось важливе, і дорослі можуть бути сердиті.

- Я знаю, що це погано - продовжувати робити те, що я роблю, якщо дорослі хочуть, щоб я слухав.

- Я буду слухати дорослих, коли вони говорять зі мною.

Як налаштуватися на інших людей:

- Я думаю тільки про те, що говорять або роблять інші люди.

- Коли я це роблю, у мене можуть з'явитися нові друзі, я розумію, що відбувається навколо.

- Якщо я думаю про інші речі, то я можу відволіктися і навіть заплутатися.

- Люди подумують, що я дивний і зі мною не гратимуть.

- Я завжди буду думати про те, що говорять і роблять інші люди.

Перебивання:

- Не можна перебивати людей, які розмовляють або чимось зайняті.
Це не ввічливо.

- Якщо це дуже важливо, то я можу поплескати людину по плечу і сказати «прошу вибачення». В інших випадках я повинен бути терплячим і чекати, коли розмову закінчать.

- Перебивання злить людей, тому що вони перестають говорити, і вони можуть забути, про що вони говорили.

- Кожен заслуговує на те, щоб говорити без перебивання.

- Дорослим подобаються ввічливі діти. Вони особливо пишаються дітьми, що не перебивають.

- Іноді я думаю, що щось дуже важливо, а дорослий говорить мені, що це не так. Якщо це відбувається, то мені потрібно терпляче чекати.

Особистий простір:

- Коли я говорю з людьми, мені потрібно надавати їм особистий простір і не наближатися до їхніх облич.

- Коли люди стоять дуже близько, то інші люди відчувають себе дискомфортно.

- Кожному потрібний особистий простір.
- Коли я викликаю дискомфорт у інших людей, вони намагаються мене уникати. Може бути, вони навіть не захочуть знову зі мною розмовляти.
- Коли я надаю досить особистого простору людям, то я можу грати і говорити з ними, я можу повеселитися, і у мене можуть з'явитися нові друзі.

Жодної відповіді від інших людей:

- Іноді люди не відповідають, коли я говорю з ними.
- Може бути, вони мене не чули.
- Може бути, вони були не уважні.
- Може бути, вони були зайняті.
- Може бути, вони просто не хочуть зі мною говорити.
- Не моя справа змушувати людей відповідати мені.
- Я можу просто забути про це. Можливо вони поговорять зі мною пізніше.

Питання, на які ти знаєш відповідь:

- Це недобре - задавати питання, на які я знаю відповідь.
- Від цього інші люди будуть нудьгувати.
- Люди можуть подумати, що я не можу запам'ятати їх відповіді.
- Люди можуть подумати, що я дурний.
- Люди можуть подумати, що я їх перевіряю, і від цього вони розгніваються.
- Якщо я хочу поговорити з кимось, то я можу задати питання, на яке я не знаю відповіді.

Час в колі:

- Час в колі означає, що я слухаю вчителя.
- Якщо я говорю з іншими дітьми, учитель може почати турбуватися, тому що я не слухаю його.
- Коли я слухаю вчителя, то я вчуся.
- Вчитися весело, і я можу пам'ятати про те, що потрібно слухати вчителя.

Гра разом:

- Я говорю з дітьми, з якими я граю.
- Дуже важливо не говорити з дітьми, які грають з іншими дітьми.
- Якщо я буду говорити з дітьми, які грають в інші ігри, то мої друзі турбуватимуться, вони подумують, що я їх ігнорую.

- Можливо, наступного разу вони вже не захочуть грати зі мною.
- Якщо я говорю тільки з моїми друзями, то ми веселимося разом.
- Наступного разу вони знову будуть зі мною грати.

Гукнути когось на ім'я:

- Коли я хочу поговорити з кимось, то я можу підійти до цієї людини і звернутися до неї.

- Це важливий вчинок.

- Коли людей окликають по імені, то це заважає всім іншим людям в кімнаті, всі відволікаються.

- Якщо я когось окликаю по імені, то люди можуть подумати, що я не знаю, як себе вести.

- Я зможу підходити до людей, якщо я хочу з ними поговорити.

Коли мене кличе дорослий:

- Коли дорослий кличе мене, то мені потрібно припинити те, що я роблю, і підійти до нього.

- Можливо, що дорослий хоче сказати мені те, що мені потрібно терміново дізнатися.

- Якщо я не підйду, то я не дізнаюсь про те, що мені потрібно знати.

- Дорослим не подобаються діти, які їх не слухають.

- Я буду слухати дорослих.

Коли мені дуже хочеться щось сказати:

- Іноді мені так сильно хочеться щось сказати, що мені здається, що потрібно сказати це прямо зараз.

- Дуже важливо почекати, поки інша людина не перестане говорити.

- Навіть якщо це здається важливим, це може почекати.

- Мене будуть краще слухати, якщо я терпляче почекаю.

- Коли я перебиваю, це тільки злить людей.

- Люди починають гадати: «Що з ним не так?», «Чому він не може почекати?»»

- Якщо я можу почекати, я можу розповісти їм потім.

Тренінг соціальних навичок. Групове чи індивідуальне навчання учнів з РАС адекватній і своєчасній поведінці з дорослими, однолітками та іншими людьми. Більшість зустрічей з тренінгу соціальних навичок включають знайомство з основними концепціями, програвання ролей, а також зворотний зв'язок, який допоможе учневі з РАС розвивати і практикувати навички комунікації, ігор або спілкування для позитивної взаємодії з однолітками.

Структурована група для ігор (Structured Play Groups (SPG)). Заняття проходять в маленькій групі, які відбуваються в певному місці і в певному порядку, для участі в групі залучаються діти з типовим розвитком, групу веде дорослий, який визначає тему гри і ролі, підказує і допомагає учневі впоратися з цілями заняття.

У статтях досліджень щодо SPG встановлено, що ігрові здібності дітей з часом покращувалися, і це розповсюджувалось на інші ситуації з різними людьми. Філософія SPG полягає в тому, що ви створюєте середовище, щоб сприяти взаємодії однолітків, а не керувати грою. Для цього розглядаються різноманітні фактори:

- Природно налаштоване середовище, як-от дитячий майданчик або місце для ігор, що повинні включати високу частку соціально компетентних однолітків порівняно з дітьми з РАС.

- Добре розроблені завдання гри, орієнтовані на сприяння взаємодії та потребу в взаємодії в грі.

- Вибір ігрових матеріалів, орієнтованих на інтерактивну гру, підбирається відповідно до рівня учасників групи.

- Використання послідовного розкладу і процедур, розроблених для того, щоб допомогти всім дітям функціонувати незалежно від дорослих і взаємозалежно один від одного.

- «Збалансованість гри», в якій діти в групі регулярно взаємодіють протягом певного періоду часу, де вони ввідчувають комфорт та стають ближчими один до одного.

- Зосередження уваги на компетентності дітей та заохочення кожної дитини проявляти свої вміння та навички в контексті гри.

- «Керована участь» дорослих, щоб допомогти формувати навички гри, не направляючи її. Діти мають різні ролі та різний рівень ігрових здібностей, які застосовуються для того, щоб приймати участь в грі без необхідності втручання дорослих.

- «Повне занурення в гру», в якій фокус спрямований на саму гру, не розбиваючи її на підкомпоненти та не намагаючись керувати нею чи навчити під час неї.

Інструкції і втручання за допомогою технологій. Інструкції та втручання, в яких технології відіграють центральну роль, підтримуючи досягнення учнем мети. Технологія визначалася як «будь-який предмет / обладнання / додаток / віртуальна мережа, яка застосовується цілеспрямовано для збільшення / підтримки і / або поліпшення повсякденного життя, роботи / продуктивності і здібностей щодо дозвілля / відпочинку у підлітків з РАС».

Відеомоделювання. Візуальне моделювання цільової поведінки або досвіду (як правило, в області поведінки, мови, комунікації, ігрових і соціальних навичок), яке демонструється як відеозапис для полегшення навчання або ініціації бажаної поведінки або навички.

Відеомоделювання - це метод формування навичок, що передбачає використання відеозаписів і демонстраційного обладнання, що створює візуальну модель цільової поведінки або навички. Це простий і ефективний спосіб навчання функціональним навичкам дітей з РАС, який є цікавим і захоплюючим для самих учнів.

Ефективність відеомоделювання є наслідком декількох особливостей цього методу. По-перше, в більшості випадків діти з РАС краще сприймають візуальну інформацію. Візуальні стимули є найбільш конкретними, а, отже, ефективними для навчання. По-друге, для багатьох дітей з РАС перегляд відео є

мотиваційним видом діяльності і іноді навіть використовується в якості заохочення. Як відомо, чим вище в учня мотивація до виконання завдання, тим краще будуть результати навчання.

Існує кілька різновидів відеомоделювання:

Базове відеомоделювання (basic video modeling). У базовому відеомоделюванні цільову навичку демонструє інша людина, а не сам учень. Це можуть бути як дорослий, так і одноліток дитини, для якої створюється відео.

Відеомоделювання самого себе (video self-modeling). Цей різновид відеомоделювання передбачає, що на відео записуються дії самого учня, для якого готується даний матеріал. Створення такого типу відео - досить складний процес, оскільки підсумковий відеозапис повинен демонструвати дію, виконану від початку до кінця без помилок і підказок. Для того щоб створити такий запис, використовуються 2 стратегії:

1. Дії дитини записуються велику кількість разів, а потім за допомогою відеомонтажу «збираються» в правильно продемонстрований навик.

2. Учень виконує дії, імітуючи дії дорослого або користуючись його підказками. Як і в першому випадку, після запису відеоматеріал монтується. Такий тип відеомоделювання часто використовується для розвитку соціальних навичок і спілкування. Крім того, оскільки на відео цільову дію виконує сам учень, цей тип відеомоделювання є найбільш ефективним.

Відео з точки зору наглядача (point-of-view video modeling) записується таким чином, що наглядач дивиться на вчинені дії «своїми очима».

Відеопідказки (video prompting) - це різновид відеомоделювання, який передбачає дроблення цільової навички на дрібні кроки. Після кожного знятого кроку слідує пауза, під час якої учень може повторити дії, переглянуті в записі. Цей різновид відеомоделювання є найбільш ефективним для навчання побутовим навичкам, так як ці навички можна розбити на більш дрібні кроки. Дослідження показують, що використання відеопідказок є більш ефективним методом формування побутових навичок, ніж навчання за допомогою підказок у вигляді картинок або соціальних історій.

Покрокове використання відеомоделювання:

1. Вибір цільової навички.
2. Підготовка підходящого обладнання.
3. Планування відеозапису.
4. Створення відеозапису.
5. Створення умов для перегляду відео.
6. Демонстрація відео.
7. Вирішення проблем.
8. Зменшення кількості демонстрацій відео та підказок.

Візуальна підтримка. Візуальні матеріали, які допомагають учневі демонструвати бажану поведінку або навички самостійності, без підказок. Приклади візуальної підтримки включають зображення, письмову мову, предмети, модифікації навколишнього середовища і візуальних кордонів, візуальний розклад, карти, ярлики, систему організації та часові шкали.

Візуальне розклад (Pictureschedules) є гарним прикладом візуальної підтримки, який часто використовується як стратегія підвищення передбачуваності і як альтернатива вербальним і письмовим інструкціям.

Перемикання з одного виду діяльності на інший часто буває проблемним для деяких дітей з аутизмом і може викликати протест у формі агресії або небажаної поведінки. Процедура використання візуального розкладу ґрунтується на принципі маніпуляції помітними стимулами (SD). У даній процедурі вербальні інструкції замінюються на візуальні і таким чином набувають більш конкретну форму.

Коли дитина з самого початку знає, які завдання вона буде виконувати і в якій послідовності, особливо коли легші і мотиваційні завдання слідує за складнішими, ймовірність небажаної поведінки помітно зменшується.

Заздалегідь вибудований розклад уроку допомагає дитині подумки підготуватися і зосередитися на виконанні складних завдань, в той час як виконання улюблених дій після виконання складних завдань є заохоченням і мотиваційним стимулом.

Процедура навчання відбувається наступним чином:

- перед початком занять дитині показують візуальний розклад і пояснюють, які завдання вона повинна виконати протягом заняття;
 - після цього дитині надаються матеріали першого завдання, яке зображено на картці;
 - як тільки дитина закінчила виконувати перше завдання, вчитель допомагає їй прибрати картку цього завдання з планшета і вказує на наступну картку;
 - після цього вчитель надає матеріали для наступного завдання і так далі.
- Використання візуального розкладу під час уроків або занять допомагає структурувати навчальну діяльність і таким чином допомогти дитині з РАС краще розуміти те, що відбувається, виконувати необхідні завдання на постійній основі і співпрацювати при переході від однієї діяльності до іншої.

В результаті аналізу звітів про наявні корекційно-розвивальні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких було підтверджено науковими дослідженнями, розглянуто 27 науково доказових методик, які умовно було розподілено на три групи: методики поведінкового (біхевіорального) та біхевіорально-когнітивного напрямів; методики фізичного напрямку; методики соціального напрямку. Використання всіх цих методик для дітей з РАС є ефективними.

Отже, виокремлені методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку різних сфер розвитку у дітей з РАС.

Література.

1. Недозим І. В. Створення індивідуальної програми розвитку в контексті інклюзивного навчання дитини з аутизмом / Інна Недозим // Практичний психолог : школа. – 2014. – № 9. – С. 44–50.
2. Betz, A., Higbee, T. S., & Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237-241.
3. Buggey, T., Hoopes, G., Sherberger, M. E., & Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using

video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25-36.

4. Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29-42.

5. Feng, H., Lo, Y. Y., Tsai, S., & Cartledge, G. (2008). The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 228-242.

6. Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsatt, F. C., & Biasini, F. J. (2011). Avatar assistant: Improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1543-1555.

7. Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 695-701.

8. Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 173-186.

9. Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1944-1957.

10. Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

11. <http://autism-aba.blogspot.com/>

12. <http://aba-mozaika.ru/>

3.3. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із ГРДУ

Розлад гіперактивності із дефіцитом уваги (ГРДУ; інша назва – синдром дефіциту уваги із гіперактивністю, ГРДУ) – це порушення розвитку, при якому в дитини спостерігається значний рівень дезорганізованості, неуважності та/або гіперактивності-імпульсивності. Причина ГРДУ полягає в незрілості ділянок лобної кори головного мозку, які відповідають за прогнозування наслідків поведінки та самоконтроль.

ГРДУ є досить поширеним порушенням. За різними оцінками ГРДУ є у 3-8% дітей від 4 до 18 років. Хлопчикам ГРДУ діагностують втричі частіше, ніж дівчатам. Таким чином, в типовому українському класі з дуже високою вірогідністю буде принаймні одна дитина з ГРДУ. В дорослому віці ГРДУ часто зберігається та спричиняє труднощі в роботі, навчанні, соціальному житті. Тому надзвичайно важливо вже зі шкільних років проводити відповідну корекційно-розвивальну роботу..

Через особливості роботи нервової системи дітям з ГРДУ важко навчатись. Їм важко розуміти інструкції дорослих, вони не можуть довго концентруватись на виконанні завдань. Дітям з ГРДУ важко всидіти на місці. Вони постійно хочуть рухатись, хитаються, стукають ногами, крутять в руках різні предмети. Їм важко чекати чи стояти в черзі, особливо якщо їм нудно. Ці діти встають з місця без дозволу, роблять що їм хочеться, а також без дозволу втручаються у справи інших людей. Через неуважність такі діти часто гублять речі, забувають виконувати доручення. Дорослим часто здається, що такі діти ігнорують їхні прохання та не хочуть співпрацювати.

В дітей з ГРДУ частіше, ніж в нейротипових дітей, спостерігаються так звані “розлади екстерналізації” - опозиційний розлад та розлад поведінки. При опозиційному розладі діти легко дратуються, не сприймають критику, не хочуть слухатись, порушують правила, провокують та звинувачують інших. Розлад поведінки характеризується схильністю дитини до антисоціальних дій,

таких як фізична агресія, булінг, жорстоке поводження з тваринами, крадіжки, навмисне ушкодження майна інших, підпали, втечі з дому та прогули тощо.

Один тільки ГРДУ не спричиняє ці розлади. Вони з'являються в дитини скоріше внаслідок невідповідно організованого навчання та виховання, коли дитина з особливостями уваги та саморегуляції стикається з постійними неуспіхами та негативними реакціями дорослих. Тому дуже важливо з розумінням ставитись до труднощів дітей з ГРДУ та пристосовувати стратегії навчання та виховання до їхніх потреб.

Загальні стратегії роботи з дитиною, що має ГРДУ

Значна кількість людей, що мали ГРДУ в дитинстві, може на момент досягнення дорослого віку зовсім не мати ознак цього розладу. Дослідження із застосуванням сканування мозкової активності показують, що мозок таких людей працює так само, як мозок людей з типовим розвитком (див., наприклад, Sudre et. al., 2017). Такі зміни пояснюються явищем нейропластичності – здатності мозку будувати нові нейронні зв'язки та руйнувати старі. В людей, які “переросли” ГРДУ, зв'язки між частинами мозку такі самі, як і в людей, що не мали ГРДУ в дитинстві.

Нейропластичність мозку працює за кількома законами. По-перше, мозок підсилює нейронні зв'язки, які часто використовуються. І послаблює ті, що використовуються менш часто. По-друге, якщо певні зони мозку працюють одночасно, то між ними будується зв'язок. Тобто, даючи мозку виконувати ту чи іншу роботу, можна цілеспрямовано впливати на формування нейронних зв'язків. Відтак, правильно організована навчальна та психокорекційна робота може повністю компенсувати ГРДУ дитини.

Проблема полягає в тому, що розвиток мозку – це довготривалий процес. Він потребує уважності, терпіння і здатності докладати зусилля, навіть якщо результат з'являється лише з часом. Як раз цих якостей дитина з ГРДУ і не має через особливості будови свого мозку. Звичайна школа вже кидає дитині з ГРДУ виклик, з яким вона не може самостійно впоратись. Через свою імпульсивність, неуважність та надмірну активність дитина з ГРДУ постійно

стикається з невдачами у навчальній діяльності та негативними реакціями дорослих. Такий досвід негативно позначається на формуванні особистості дитини з ГРДУ.

Тому для дитини з ГРДУ надзвичайно важливою є підтримка та допомога дорослих. Вони мають створювати для розвитку дитини з ГРДУ сприятливі умови. Такі умови повинні мотивувати дитину використовувати та розвивати навички планування, прогнозування та самоконтролю. Водночас ці умови мають бути дружніми до дитини, полегшувати її зусилля та створювати безліч ситуацій успіху, на яких дитина вчитиметься. В цьому підрозділі ми зосередимось на створенні для дитини таких умов. В наступному – обговоримо конкретні психокорекційні вправи.

В найбільш загальному вигляді при роботі з дітьми, що мають ГРДУ, потрібно:

- прибрати все, що може відволікати дитину;
- створити структуроване середовище;
- робити все у добре структурований спосіб;
- бути чітким і послідовним щодо вимог та наслідків за їх виконання чи порушення;
- знизити вимоги до дитини та дуже її підтримувати;
- враховувати неуважність та імпульсивність дитини при спілкуванні з нею (Garland, 2014).

Найбільш важливим при цьому є загальний позитивний підхід до роботи з дитиною. Через часті невдачі та невдоволення дорослих в дитини з ГРДУ пропадає віра у те, що вона взагалі здатна задовольнити їхні вимоги. Без цієї віри дитина не буде навіть пробувати робити якісь зусилля. Тому постійно шукайте, за що ви можете щиро похвалити дитину. Фокусуватись слід на позитивних сторонах всього, що відбувається у вашій з нею роботі. Навіть якщо дитина не змогла правильно виконати завдання, ви можете похвалити її за ті кроки, які вона добре зробила на шляху до виконання завдання. Навіть якщо дитина не послухалась вас в цілому, щось в її поведінці все ж таки було добре. Водночас похвала має підкреслювати тільки те, що дитина по-справжньому

зробила. Найкращий варіант – назвати фактичні дії дитини та сказати, що це добре (або що вам це сподобалось, або що вам це приємно, або що це важливо, або що ви вдячні).

Старайтесь не реагувати на дитину в осуджуючий та недоброзичливий спосіб, навіть якщо дитина має негативну поведінку, не слухається чи навмисно порушує правила. Недоброзичливими можуть бути не лише ваші слова, а й тон голосу, вираз обличчя, мова тіла і навіть втомлене зітхання. Якщо дитина відчуватиме, що ви негативно ставитесь до неї, ефективність навіть найкращих психокорекційних вправ значно впаде.

Якщо ви використовуєте систему винагороди дитини за успіхи та добру поведінку, то заробити мінімальну винагороду має бути дуже легко. Давайте принаймні мінімальну винагороду кожного разу, коли дитина з ГРДУ робить зусилля для виконання завдання чи зміни поведінки на краще.

Системи винагороди (ще їх називають жетонними системами) – це широкоживаний та, при правильному використанні, дієвий спосіб мотивувати дитину та впливати на її поведінку.

За прояви бажаної поведінки чи виконання завдань дитина отримує “жетони” (монетки, зірочки, сонечка і т.д.) чи бали. Ці жетони вона потім може обміняти на якісь реальні блага – солодощі, іграшки, додаткові перерви, час за комп'ютером тощо. Щоб жетонна система працювала, потрібно не забувати про описані нижче принципи.

Мають бути встановлені чіткі та зрозумілі правила. В першу чергу дитина має розуміти, чого саме від неї хочуть дорослі. Вимоги до дитини мають бути конкретними, вимірюваними та досяжними. Має бути чітко встановлено, яку саме кількість жетонів дитина отримує за ту чи іншу поведінку. І коли може їх обміняти на реальні блага.

Якщо жетонна система має на меті усунення негативної поведінки, то в якості цільової поведінки (вимог) має бути позитивна поведінка, несумісна з негативною поведінкою.

Реальні блага, на які можна міняти жетони, повинні бути цінними для дитини. Можна обговорити з дитиною, які реальні блага вона хотіла б

отримувати за свою поведінку. Також в дитини має бути вибір реальних благ різної вартості відповідно до їхньої цінності.

Реальні блага повинні мати таку ціну, щоб заробити їх дитині було не надто важко. А зусилля дитини повинні відповідно винагороджуватись.

Правила жетонної системи повинні виконуватись чітко і послідовно.

Жетонна система має адаптуватись до потреб та рівня розвитку дитини. В кінцевому результаті штучно створені підкріплення у вигляді благ мають плавно змінитись на природні позитивні наслідки бажаної поведінки.

Дітям з ГРДУ використання систем винагороди допомагає краще розуміти, чого від них хочуть дорослі та які наслідки має їхня поведінка. Також вони допомагають підтримувати мотивацію робити зусилля. Із дітьми з ГРДУ використання жетонної системи має певні особливості.

Давати дитині винагороду потрібно як тільки вона її заробила. Це правило стосується і дітей з типовим розвитком. Однак діти з ГРДУ до нього особливо чутливі.

Якщо дитина заробила винагороду, то її не можна забирати назад. Навіть якщо через хвилину поведінка дитини змінилась на негативну. Дітям з ГРДУ важко контролювати власні імпульси. Тому їм важко заробити винагороду та легко її втратити. А без можливості отримати реальні блага за свої старання дитина швидко втратить інтерес до жетонної системи. Відтак, негативна поведінка та її наслідки мають розглядатись окремо від жетонної системи.

Дитина повинна дуже легко отримувати найменшу винагороду. Також слід встановити винагороду різної вартості за різну кількість зусиль. Або за різну кількість часу, протягом якого дитина змогла зберігати бажану поведінку. Наприклад, по одній зірочці за кожну хвилину, що дитина залишалась на своєму робочому місці.

Правила жетонної системи мають бути записані або схематично намальовані біля робочого місця дитини.

Діти з ГРДУ мають труднощі з фокусуванням та утриманням уваги. Тому середовище, в якому працює дитина з ГРДУ, має бути простим, добре організованим та вільним від зайвих речей.

Середовище має бути позбавлене від всього, що може відволікати дитину:

- слід прибрати все зайве зі столу, шаф та стін;
- слід прибрати телевізор, телефон, ігри чи радіо;
- якщо дитина працює за комп'ютером, слід створити окремий обліковий запис користувача для роботи, на якому будуть недоступні будь-які зайві програми, заблокувати доступ до всіх Інтернет-сайтів, які не потрібні для роботи.

Середовище має бути добре структурованим:

- слід виділити окреме місце для особистих речей дитини;
- всі речі мають бути розподілені по коробкам чи контейнерам у відповідності до їх призначення; для цього добре підходять контейнери з прозорого пластику;
- контейнери мають бути підписані чи позначені малюнками невеликого розміру, щоб вони також не відволікали увагу;
- бажано, щоб контейнери стояли в шафі з непрозорими дверцятами.

Можна встановити окрему систему винагороди за підтримання робочого місця в чистоті:

- робоче місце має прибиратись кожного дня або кожного тижня, це має одразу винагороджуватись;
- правила цієї системи винагороди мають бути намальовані біля робочого місця дитини;
- система винагороди повинна містити список послідовних дій, які дитині потрібно зробити, щоб прибрати робоче місце;
- система винагороди має бути деталізована – дитина повинна отримувати різну кількість балів за різні дії;
- навіть якщо дитина зробить мінімальну дію - наприклад, просто прибере зі столу книжки,- це також має винагороджуватись.

Середовище має допомагати дитині організовувати необхідні для виконання роботи речі – зошити, підручники, канцелярське приладдя тощо:

- можна розміщувати матеріали, необхідні для різних шкільних предметів, у папки різних кольорів;

- самі матеріали також можна позначати кольором, використовуючи, наприклад, кольорові стікери з канцелярського магазину.

Дітям з ГРДУ важко спланувати та запам'ятати послідовність дій і важко контролювати себе при їх виконанні, їм потрібно більше повторень для засвоєння навичок та формування звичок. Тому для них корисно створювати "рутини" - певний режим, речі, які вони роблять щодня за однією схемою - в певному порядку і в певний час. Можна створювати рутини для різних ситуацій. Наприклад, для збирання в школу вранці, вдягання, підготовки до уроку, повернення додому, виконання домашніх завдань тощо.

Щоб створити рутину, можна зробити таке:

- виписати на окремі аркуші паперу всі речі, які дитині потрібно зробити в певній ситуації, та приблизний час на їх виконання;
- розкласти аркуші в лінію згори донизу чи зліва направо;
- переміщаючи аркуші, скласти їх в логічну послідовність дій;
- сфотографувати чи переписати рутину в окремий список дій та розмістити його біля того місця, де дитина виконуватиме рутину;
- можна призначити винагороду за вчасне виконання рутини та окремо - якщо після виконання рутини в дитини залишився додатковий час.

Дитині з ГРДУ буде важко засвоїти нову рутину. Їй обов'язково потрібна буде допомога дорослого, поки вона не звикне до рутини. Фокусуйтеся на встановленні лише однієї рутини за раз. Також легше буде вбудувати рутину в розклад дитини, якщо вона пов'язана з чимось, що дитина вже звикла постійно робити.

Середовище має допомагати дитині з плануванням та організацією діяльності в цілому:

- створюйте для дитини списки, розклади та нагадування;
- робіть їх яскравими, щоб вони привертали увагу дитини;
- списки, розклади та нагадування розміщуйте так, щоб дитина могла їх бачити в потрібний момент.

Окремої уваги заслуговують календарі. Дітям з ГРДУ важко пам'ятати про дати, події, призначені зустрічі тощо. Тому варто тримати для дитини

особистий календар, в який можна вносити записи. Він також має знаходитись на видному місці. Просіть дитину у вашій присутності вносити запис в календар. Хай робить це одразу, як тільки з'явилась необхідність щось запланувати.

Дуже допомагають в роботі з дитиною з ГРДУ електронні календарі, таймери та нагадування. Вони є в кожному сучасному смартфоні. Деякі календарі (наприклад, Google-календар) дозволяють дивитись та редагувати календарі одночасно на смартфоні дитини та смартфоні чи комп'ютері дорослого.

Можна робити дитині по декілька нагадувань. Наприклад, за день до важливої події та за певний час до події, щоб дитина могла підготуватись. Або за 5 і за 3 хвилини до події. Важливі нагадування повинні мати будильник, оскільки стандартні нагадування у вигляді спливаючого повідомлення дитина може не помітити. Також дитині буде важко не помітити нагадування, якщо вона має електронний годинник. Дитячі годинники доступні за ціною. Вони постійно знаходяться на руці дитини та нагадують їй про важливі справи звуком чи вібрацією.

Встановлюючи будильник, варто заздалегідь подумати, чим буде зайнята дитина, коли він спрацює. Бажано, щоб будильник не спрацьовував, наприклад, під час уроків, оскільки дитина може мати через це проблеми з вчителями.

Також корисними є електронні списки справ. Вони дозволяють давати дитині завдання з вашого мобільного пристрою та контролювати їх виконання. З таких програм дітям з ГРДУ корисною може бути, наприклад, "Trello". В ній можна давати завдання та позначати їх піктограмами або малюнками, робити коментарі, відслідковувати прогрес у виконанні завдань, завантажувати файли та фотографії, робити нагадування.

Ще один цікавий варіант електронних списків справ – програми з гейміфікацією. Ці списки справ зроблено у вигляді гри, персонажем якої є сама дитина, а ігровими завданнями – реальні справи з реального життя, за які дитина отримує винагороду – ігрову та реальну. Тобто такі програми в ігровій

формі поєднують списки завдань та жетонну систему. Прикладами таких програм є “Do it now” та “Habitica”.

Дитина налаштовує персонажа гри – дає йому своє ім'я, стать, вік, завантажує фото або налаштовує “аватар” - зображення свого героя в грі. Можна зробити персонажа супергероєм (чи супергероїнею), чаклуном, принцесою і т.д.

Далі для персонажа встановлюються завдання. Можна встановлювати завдання, які повторюються через певний час (щоденно або за певним розкладом). Можна давати окремі одноразові завдання. Або створювати “квести” - давати серії послідовних завдань.

Дитина відмічає виконання завдання в програмі (або це може контролювати дорослий). За виконання завдань вона отримує “золоті монети”. За них можна купити щось в самій грі – наприклад, особливий одяг для свого персонажа. Також можна налаштовувати реальні призи із вартістю в золотих монетах. Окрім цього дитина отримує “бали досвіду” за виконання окремих завдань чи завдань на одну тему. Наприклад, можна об'єднати в тему “сила волі” прибирання та миття посуду. Краще давати темам назви як в справжніх іграх – спитайте про назви саму дитину. Із виконанням завдань росте досвід в темі. За певну кількість досвіду в темі дитина отримує новий “рівень” в цій темі. Також росте її загальний рівень як героя. Часто такі програми дозволяють нарощувати рівень складності – отримувати менше досвіду та золота за одні і ті самі завдання або робити призи дорожчими.

Електронні пристрої мають безліч можливостей для організації та регуляції діяльності дитини з ГРДУ. Однак ці можливості потрібно використовувати. Діти досить швидко пристосовуються до електронних нагадувань і можуть навчитись ігнорувати їх. Або можуть забувати робити списки чи встановлювати розклад. Тому при використанні електронних пристроїв окремим завданням із винагородою має бути щоденний чи щотижневий перегляд списків, календарів та нагадувань.

Сучасні технології дозволяють працювати з дитиною із ГРДУ легше та цікавіше. А щоб дитина більше використовувала смартфон як допоміжний засіб

та менше відволікалась на Інтернет чи ігри, на нього можна встановити батьківський контроль – спеціальні налаштування, які дозволяють дитині використання лише певних програм в певний час. Наприклад, можна заборонити використання всіх програм, крім нагадувань, у шкільний час.

Окрім створення для дитини з ГРДУ сприятливого середовища, дорослим також доведеться допомагати їй із саморегуляцією в спілкуванні, зокрема – із самими дорослими. Всім дітям важче, ніж дорослим, спілкуватись та дбати про добрі стосунки. Їм важко розуміти дорослих та висловлювати власну думку, важко фокусувати увагу, важко обробляти і запам'ятовувати великі об'єми інформації, важко стримуватись і давати раду власним почуттям. А дітям з ГРДУ все це робити особливо важко. Тому в стосунках із дітьми дорослі мають більше відповідальності. І мають пристосовувати свій стиль спілкування до потреб дитини.

Одна з найчастіших проблем у спілкуванні з дітьми, що мають ГРДУ, безпосередньо пов'язана з їхньою неухважністю. Сфокусувати увагу дитини з ГРДУ на тому, що говорить дорослий, буває досить важко. Особливо, якщо дитина зайнята чимось цікавим. Дорослі часто говорять, що дитина з ГРДУ їх не слухає, що їй потрібно повторювати багато разів і врешті-решт доводиться підвищити голос, щоб вона почула. Дитину з ГРДУ сприймають як неслухняну або ліниву.

Насправді це в основному стається через те, що більшість ресурсів мозку дитини зайняті і в неї лишається мало ресурсів на аналіз інформації з навколишнього середовища. Цікава справа, якою зайнята дитина, є для нею дуже сильним яскравим стимулом. А голос дорослого – не такий яскравий стимул. Особливо, якщо він доноситься десь згори або взагалі з іншої кімнати. Розрізнити цей неяскравий стимул на фоні яскравого дуже важко.

Щоб дитина почула дорослого, потрібно, щоб дорослий став для дитини достатньо яскравим стимулом. Підвищувати голос для цього не обов'язково. Натомість можна постаратись наблизитись до дитини – підійти до неї ближче, присісти чи нахилитись, щоб голос доносився зблизька. Можна встановити тактильний контакт – доторкнутись до дитини чи доброзичливо покласти руку

їй на плече. Також можна допомогти дитині відволіктись від яскравого стимулу, яким вона зайнята. Інколи достатньо просто попросити її подивитись на вас. В деяких випадках потрібно буде обережно повернути дитину у вашу сторону. Інколи – взяти те, чим вона зайнята, з її рук. І одразу повернути, коли вона вислухає ваше повідомлення. Щоб впевнитись, що дитина справді почула повідомлення, можна попросити її повторити сказане. Важливо, щоб таке прохання не звучало загрозливим чи караючим тоном. Говорити слід максимально спокійно – це звичайне запитання, щоб дізнатись, що саме дитина почула. Якщо вона не може повторити, що ви сказали, просто скажіть це ще раз. Ваша мета – не покарати дитину, а донести інформацію.

Ряд проблем у спілкуванні з дітьми, що мають ГРДУ, виникає через їхню ригідність – тобто низьку здатність до переключення уваги. Якщо увага дитини на чомусь зосереджена (а це зазвичай якийсь яскравий зовнішній стимул, який повністю поглинає увагу дитини), їй важко самостійно переключитись на щось інше. Якщо дитина включена в якусь діяльність і ви скажете їй переключитись на щось, їй буде дуже важко зробити це одразу.

Через це діти з ГРДУ часто потрапляють у ситуації кількох типів. Інколи дитина зайнята, наприклад, грою, а дорослий говорить їй щось зробити. Дитина чує дорослого, але їй важко переключитись і вона продовжує гратись. Деякі дорослі при цьому думають, що дитина лінується чи спеціально їх ігнорує і не слухається. Дорослі через це дратуються і сварять дитину. Інколи буває так, що дорослі одразу наполягають або змушують дитину переключитись. Через це дитина дратується або засмучується. Також буває, що дитина дратується чи надміру засмучується, якщо різко змінити порядок, в якому вона звикла або запланувала робити певні дії. Наприклад, якщо вона вдягається в певному порядку і його потрібно поміняти. Або якщо вона вже спланувала, що вдягатиме, і виявляється, що ці речі вдягати не можна, наприклад, через погоду. Часто все це стає початком більш серйозного конфлікту.

Можна уникнути конфліктів, що виникають через ригідність дитини, якщо заздалегідь спланувати зміну діяльності, зробити цю зміну передбачуваною і дати дитині достатньо часу на переключення. Для цього

потрібно кілька разів сказати дитині, що потрібно буде переключитись, по мірі наближення до моменту переключення уваги.

Наприклад, якщо дитина має годинну перерву, після якої їй потрібно повернутись до навчання, то її потрібно попередити на початку перерви (“Зараз ти можеш годину відпочивати. Можеш робити те, що тобі хочеться. А через годину ми з тобою будемо займатись математикою.”). Потім – за 30 хвилин до закінчення перерви (“В тебе лишилось пів години на відпочинок. Через пів години тобі треба буде закінчити гру і ми вчитимемо математику.”). Потім – за 15 хвилин, за 5 хвилин і за 2 хвилини. Дайте дитині час завершити свої справи і підготуватись до наступного виду діяльності. Можете почати робити це разом з нею і дати їй чітку інструкцію щодо того, що саме вона має робити.

Такий підхід дуже добре працює з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Більш дорослі діти краще пам’ятатимуть попереднє нагадування і можуть дратуватись через надто часті нагадування. Їм можна нагадувати менш часто. Або використовувати будильник чи таймер. Для цього можна придбати, наприклад, механічний кухонний таймер. Або спеціальний таймер для дітей, на якому час позначається колом, що поступово зменшується із плином часу. Найвідоміший з таких таймерів – Time Timer, але є також і більш дешеві аналоги. Таймери також корисні для молодших дітей при виконанні щоденних рутин. Навіть якщо дитина не вміє визначати час за годинником, таймер дозволяє візуалізувати час і допомагає формувати у дитини відчуття часу.

За подібним принципом можна допомогти дитині пережити негативні емоції, пов’язані зі змінами в звичних для неї речах. Перед внесенням змін потрібно декілька разів обговорити їх з дитиною: повідомити, що зміни відбудуться, розказати, що саме зміниться, а що – ні, спросити дитину про її ставлення до змін і про те, які зміни їй самій хотілося б внести.

Передбачуваність середовища сама по собі не зменшить ригідності дитини. Також вона не позбавить дитину від негативного досвіду. Але це і не потрібно. Передбачуваність допомагає знизити емоційне напруження від змін у середовищі до такого рівня, з яким дитина в змозі впоратись. Практикуючись в

переключенні між різними видами діяльності та в регуляції негативних емоційних станів, з якими дитина може впоратись, вона працює над подоланням своєї ригідності.

Інколи дитина з ГРДУ не може впоратись із власним емоційним станом через його надмірну інтенсивність. Такий надмірно інтенсивний емоційний стан може бути як негативним, так і позитивним. Під дією сильних емоцій дитині стає ще важче контролювати себе, ніж зазвичай. Часто при цьому вона вдається до поведінки, яка викликає в неї ще більше емоцій. Або середовище реагує на її поведінку так, що викликає в неї загострення її емоційного стану. Під дією ще більш інтенсивних емоцій поведінка дитини стає ще більш вираженою. Емоції та поведінка впливають одне на одного і їх інтенсивність зростає. Дитина потрапляє в цикл самозбудження. На певному етапі з цього циклу стає досить важко вийти. Така втрата контролю часто стається в надміру стимулюючих ситуаціях.

Наприклад, до дитини приходять гості. Їй хочеться спілкуватись і вона робить щось, щоб привернути до себе увагу. Наприклад, жартує. Коли дитина отримує увагу, вона радіє. В радісному настрої їй хочеться жартувати ще більше, вона говорить голосніше, стає в цілому активнішою. Поступово такі жарти перестають бути веселими для оточуючих, а сама дитина вже не може самотійно зупинитись.

В подібних ситуаціях важливо якомога раніше розпізнати, що дитина почала входити в цикл самозбудження. Вивести дитину з циклу самозбудження значно легше, коли він тільки починається. Якщо збудження досягне свого піку, дитині знадобиться тривалий час, щоб заспокоїтись.

Коли дорослі розпізнали такий цикл самозбудження, слід сказати про це дитині. Якщо дитина навчиться помічати, що збуджується надміру, їй буде легше самій себе вчасно заспокоювати. Сказати про це можна різними способами. Наприклад, “Ти стаєш занадто активним. Тобі потім буде важко заспокоїтись.” Або “Мені здається, що ти втрачаєш контроль над собою” чи просто “Ти занадто збуджений.” Важливо кожного разу говорити дитині про її надмірне збудження одними й тими самими словами. Дитині з ГРДУ складно

відстежити свій емоційний стан. Використання однієї й тієї ж фрази допоможе дитині швидше зрозуміти, про що саме говорить дорослий.

Інколи дитину, особливо більш старшого віку, можна просто попросити заспокоїтись і переключитись на щось інше. Якщо це не вдається, дитину доведеться тимчасово ізолювати в окремому місці від того, що її збуджує, та сказати, що вона може повернутись до звичних справ, коли заспокоїтись. В крайніх випадках дитину до цього місця доведеться буквально віднести.

Така ізоляція – це не покарання за “погану поведінку”. Це можливість побути в тиші і заспокоїтись. Дитина не винна, що потрапила в цикл самозбудження. Це явище має фізіологічну природу. Чим інтенсивніше емоційне збудження, тим більше зусиль необхідно докласти мозку для гальмування цього збудження. В дітей з ГРДУ ресурс частин мозку, які відповідають за самоконтроль (свідоме гальмування), доволі обмежений. В цей же час ділянки мозку, що відповідають за збудження, розвинуті так само, як і в дітей з типовим розвитком (Shaw et. al., 2014).

Тому коли дитина заспокоїтись, її не можна сварити і повчати. Навпаки, її слід похвалити за те, що вона справилась і взяла себе в руки. Після цього можна розказати дитині, чому дорослий попросив її заспокоїтись – тобто що саме дитина робила і чому саме так робити було не варто. Під час цієї розповіді тон голосу дорослого має бути абсолютно спокійним. Дитина повинна відчувати, що її хвалять за те, що вона заспокоїлась. А за її надмірно емоційну поведінку вона не отримує жодної додаткової уваги – позитивної чи негативної.

Описані вище цикли самозбуджуючої поведінки характерні для молодших дітей. В доросліших дітей труднощі з регуляцією емоцій можуть проявлятись в циклах вербальної агресії. Природа цих циклів така ж, як і в циклів самозбуджуючої поведінки. Тільки замість “застрягання” в певних діях, більш доросла дитина з ГРДУ інколи не може переключитись з власного опозиційного настрою. Вона надмірно дратується, сперечається з іншими, не може перестати звинувачувати та критикувати інших, не хоче бачити власну частину відповідальності за ситуацію. Таке стається, коли дитина чимось невдоволена. Наприклад, якщо їй забороняють задовольнити якесь її бажання.

Або якщо їй доводиться стикатись із негативними наслідками власних дій. Інколи претензії дитини цілком справедливі. Проблемою в такому випадку є “застрягання” в негативних емоціях і нездатність вести конструктивний діалог.

Природна реакція більшості дорослих на таку поведінку – сперечатись з дитиною. Це також призводить до циклічного наростання емоційного збудження як в дитини, так і в дорослого. Роздратована дитина словесно нападає на дорослого. Часто це буває неприємно. Дорослий дратується та нападає у відповідь. Дитина дратується ще більше. Цикл повторюється. Ескалація вербальної агресії призводить лише до того, що обидві сторони перестають чути одна одну. При чому в буквальному сенсі. З підвищенням рівня емоційного збудження знижується здатність людини розуміти позицію інших. Це явище добре досліджене і висвітлене, наприклад, в Bodenhausen (1993).

Єдиний вихід з такої ситуації – не сперечатись з роздратованою дитиною взагалі. Проблему, через яку дитина засмучена, обов’язково потрібно обговорити. Але лише тоді, коли дитина заспокоїться. Тому таке обговорення краще відтермінувати. Самій дитині можна сказати, що ви розумієте, що вона засмучена. І що ви з радістю обговорите з нею цю проблему. Але про такі речі слід говорити лише в спокійному стані, щоб не прийняти зопалу необдуманих рішень. Тому ви будете обговорювати цю проблему з дитиною лише коли вона заспокоїться. Можна відтермінувати розмову на якийсь конкретний час. Наприклад, на годину. І повідомити про це дитину. Якщо дитина після цього продовжує вербальну агресію, її слід тимчасово ізолювати від вас. Або ізолюйте себе від дитини самі. Так всі матимуть час, щоб заспокоїтись.

Звичайно, як і у випадку самозбуджуючої поведінки, дитина стає заручником власних фізіологічних особливостей. Тому говорити з нею слід максимально доброзичливо та спокійно, навіть якщо вона дозволяє собі грубість у вашу сторону. Скоріш за все, неприємні речі вона говорить під впливом гніву. Коли дитина заспокоїться, можна сказати їй, що ви розумієте її гнів і що гніватись нормально. Але грубість у вашу сторону вам неприємна. Хай дитина шукає інші слова, щоб виразити свій гнів.

Час від часу дратуватись у відповідь на поведінку дитини – це нормально. В роботі з дитиною, що має ГРДУ, дорослим доводиться докладати зусиль. І коли за ці зусилля дитина віддячує грубістю, дуже легко засмутитись. Однак якщо ви помічаєте, що часто гніваєтесь на дитину з ГРДУ і сваритесь з нею, це має стати сигналом до того, що ви робите щось неефективне. Тоді варто переглянути обрану виховну стратегію. Можливо, ви ставите дитині занадто високі вимоги. Або ж якісь її потреби незадоволені. Може бути і так, що незадоволені ваші потреби і вам потрібно знайти способи краще дбати про себе.

Наостанок слід згадати, що мета будь-якої навчально-виховної чи розв'язкової діяльності – навчити дитину самостійно нести за себе відповідальність. Саме цій загальній меті слугує будь-яка стратегія корекційної роботи, в тому числі з дитиною, що має ГРДУ.

Нести за себе відповідальність означає чітко розуміти кілька речей про самих себе та свою взаємодію із оточуючою дійсністю:

- свої потреби;
- свої дії;
- наслідки цих дій;
- які наслідки задовольняють потреби, а які – ні.

Розуміючи взаємозв'язок між власними діями та задоволенням власних потреб, дитина сама буде обирати правильну поведінку і матиме внутрішню мотивацію до навчання та розвитку. Усвідомлення цих речей приходить лише з життєвим досвідом. А будь-які допоміжні засоби, пристосування, стратегії комунікації і психокорекційні вправи – це лише інструменти, за допомогою яких дорослі допомагають дітям легше і швидше здобувати та засвоювати цей досвід.

З-поміж іншого, швидкість і легкість, з якою дитина засвоює життєвий досвід, залежить від розвитку її здатності до саморефлексії – тобто здатності реалістично бачити саму себе. Саморефлексія у її найпростіших формах є також основою саморегуляції. Здатність до саморефлексії не є сталою характеристикою дитини. Її можна розвивати, як і інші навички.

Перший крок до розвитку саморефлексії як компонента саморегуляції поведінки в дітей, що мають ГРДУ – навчити їх давати назву власній поведінці. Порядок дій тут такий самий, як і у випадку будь-якого іншого навчання. Спершу дорослий дає дитині пояснення та моделює. Потім – заохочує дитину робити самостійні спроби, коригує та допомагає їй. Наостанок – супроводжує її у самостійній практиці.

Тобто, на перших порах дорослий має називати поведінку дитини за неї. У випадку, якщо треба привити або змінити якусь специфічну поведінку дитини з ГРДУ, загальна рекомендація – бути якомога конкретнішим, не давати загальних назв, щоб дитина зайвий раз не напружувалась і чітко розуміла, що від неї вимагають. Якщо ж метою є розвивати в дитини навички саморефлексії, можна тренувати її розуміти і більш абстрактні поняття. Тим паче, що дитина може мати безліч форм поведінки, які важко конкретно сформулювати. Наприклад, дитина може багатьма різними способами ображати інших – дражнити їх, погрожувати, бити, зле жартувати, провокувати, влаштовувати булінг тощо. Навіть кожне з названих понять можна конкретизувати різними способами. В ідеальному випадку дитина навчиться бачити всі ці різноманітні форми поведінки як одне ціле. Для цього слід говорити дитині, що вона робить, в момент, коли вона це робить. Можна обрати одне загальне формулювання для всіх однотипних форм поведінки. Наприклад, “ображати інших” підійде для всіх описаних вище випадків.

Дитині буде значно легше, якщо ви будете використовувати одну незмінну назву для однієї групи поведінкових проявів. Тобто, не називатимете однотипну поведінку різними формулюваннями. І також не називатимете зовсім різну поведінку одним і тим самим словом. Тому “балуватись” чи “погано себе вести” - не найкращі назви.

Через деякий час замість називання поведінки в момент, коли вона проявляється, слід питати дитину про те, що вона зараз робить. Запитувати також важливо спокійним тоном, оскільки мета цього запитання – щоб дитина сама назвала свою поведінку. Цього буде важко досягти, якщо дитина боїтиметься розсердити дорослого.

Впізнання та називання поведінки є першим кроком до її зміни. Тому корисно стимулювати дитину називати різну поведінку. Дорослі в основному фокусуються на негативній поведінці. Але корисно називати також і позитивну, соціально бажану поведінку, щоб дитина краще помічала, що в неї виходить, що призводить до позитивних для неї наслідків і радує інших людей.

Варто не забувати, що навчання дитини з ГРДУ навичок саморефлексії є непростим завданням. Помічати та усвідомлювати власну поведінку – це складне завдання навіть для дорослих людей, які не мають ГРДУ. Тому дитині буде потрібно дуже багато повторень, перш ніж вона навчиться, а дорослим, які їй в цьому допомагають – багато терпіння.

Після того, як дитина навчиться сама давати назву своїй поведінці, можна розширити її практику саморефлексії на її діяльність в цілому. Для цього можна поступово привчити дитину до щоденного самомоніторингу діяльності. Самомоніторинг полягає у самостійному спостереженні за власною поведінкою, фіксації проявів поведінки (наприклад, в окремому блокноті) та оцінці поведінки чи порівнянні її з певним стандартом. Дослідження показують, що один тільки самомоніторинг без інших психокорекційних втручань підвищує позитивні прояви в поведінці дитини та зменшує негативні (наприклад, Rafferty, 2010).

Самомоніторинг може застосовуватись у багатьох різних формах та з різною метою:

- його використовують, щоб привити дитині позитивні звички (наприклад, фокусувати увагу, перевіряти, чи всі завдання записані, говорити приємні речі друзям тощо); або – щоб позбутися негативних (вставати з місця без дозволу, викрикувати відповіді вголос, дратувати інших дітей тощо);

- для фіксації результатів моніторингу діти роблять записи або ж просто роблять моніторинг подумки;

- для оцінки результатів можна використовувати шкалу оцінки заздалегідь визначеної цільової поведінки (наприклад, шкалу “Наскільки добре мені вдалося лишатись на своєму місці” від 1 до 5); робити контрольні списки бажаних поведінкових проявів (т. зв. “чеклісти”), у яких ставити відмітки;

рахувати кількість поведінкових проявів; записувати свої приклади цільової поведінки тощо;

- самомоніторинг може робитись на початку або в кінці дня, при настанні певної події (на обідній перерві), з певним інтервалом (на початку кожного уроку або кожні 5 хвилин);

- нагадувати дитині про самомоніторинг може будильник або таймер, звуковий сигнал, дорослий або ж сама дитина;

- точність самомоніторингу може перевірятись або не перевірятись дорослим;

- дитина може отримувати або не отримувати винагороду за самомоніторинг (за сам моніторинг, а не за виявлену поведінку).

Щоб розвивати в дитини з ГРДУ саморефлексію, можна застосовувати щоденний самомоніторинг, який в кінці тижня перевірятиме дорослий. Для цього дитині можна роздрукувати та скріпити пружиною спеціальний блокнот (приклад сторінки такого блокноту в кінці опису самомоніторингу), відмітки в якому вона робитиме в кінці кожного шкільного дня.

Оскільки основною діяльністю дитини є навчання в школі, сфокусуватись варто на поведінці дитини саме у шкільний час. Для розвитку саморефлексії цільову поведінку можна визначити досить широко і попросити дитину самостійно наводити приклади цільової поведінки. Наприклад, можна сфокусуватись лише на двох категоріях: “Що хорошого й корисного я зробив” та “Що мені варто було зробити інакше”, Або на чотирьох: “Що мені вдалось в навчанні”, “Що мені не вдалось в навчанні”, “Що хорошого я зробив для інших” та “Чим я міг засмутити інших”.

Регулярне заповнення щоденника самомоніторингу – це складне завдання, яке потребує уважності та вольових зусиль. Тому дитину з ГРДУ слід достатньо добре винагороджувати за цю роботу. Можна встановити різний розмір винагороди за різний об’єм роботи – наприклад, по одному балу за кожний заповнений день та додатковий бонус, якщо дитина не пропустила жодного дня. При цьому слід пам’ятати, що винагороджується саме ведення щоденника, а не зафіксована в ньому поведінка. Якщо дитину винагороджувати

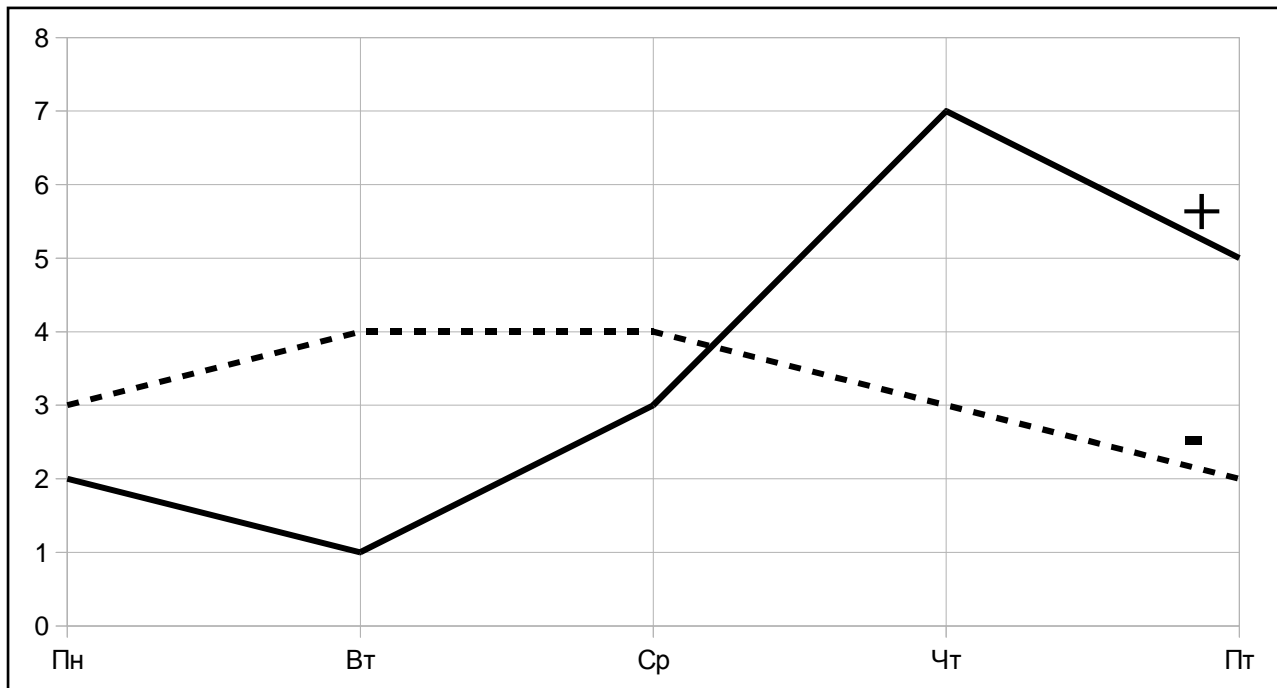
чи карати за поведінку, записану в щоденнику, це негативно вплине на об'єктивність самомоніторингу (і самооцінки дитини також).

Для того, щоб дитина вчилась більш об'єктивно оцінювати себе, можна час від часу перевіряти, чи записала вона в щоденний ту поведінку, яку помітив дорослий. Або дорослий може вести паралельний щоденник та щотижня звіряти записи з дитиною.

В кінці тижня дорослий може переглянути з дитиною її щоденник, обговорити важливі моменти та допомогти дитині зробити висновок. Якщо в моніторингу поведінки є певна мета (підвищити чи зменшити щось), можна разом з дитиною порахувати кількість бажаних та небажаних поведінкових проявів кожного дня і візуалізувати їх на тижневому графіку. Так дитина бачитиме свій прогрес.

П'ятниця		
Урок / перерва	Хороші / корисні вчинки	Слід було зробити інакше

Підсумок тижня



Приклади психокорекційних вправ для розвитку дитини з ГРДУ

В психокорекційній роботі з дітьми, які мають ГРДУ, особлива увага має приділятися чотирьом сферам: розвитку навичок самоконтролю, розвитку навичок саморегуляції учбової діяльності, розвитку соціальних навичок та формуванню позитивної самооцінки. В цьому підрозділі зібрано приклади психокорекційних вправ для індивідуальної роботи за цими напрямками. Деякі із цих вправ розроблено за зразком психокорекційної програми для дітей з ГРДУ Др. Лоуренса Шапіро (Shapiro, 2010).

Вправи здебільшого мають на меті навчити дітей з ГРДУ стратегіям та навичкам планування та саморегуляції. Відтак, вони розраховані на дітей, які здатні засвоїти ці стратегії та навички. Тобто, використовувати ці вправи можна починаючи з молодшого шкільного віку.

Кожна вправа складається з певного “теоретичного” матеріалу та практичного завдання. Ми подаємо матеріал суцільним текстом. Але діти краще сприйматимуть його у формі діалогу. Щоби дитина була включена в бесіду, можна просити її наводити приклади з власного життя після прикладів, наведених в тексті. Наші приклади використовують звертання до дитини переважно в чоловічій формі, оскільки статистично хлопчики мають ГРДУ втричі частіше, ніж дівчата.

Ми згрупували приклади вправ за напрямками роботи та темами. Деякі теми мають багато вправ. Їх не обов’язково виконувати на одному занятті. Дитина з ГРДУ краще засвоїть матеріал, якщо заняття буде не надто довгим і не сильно її втомить. В кожному індивідуальному випадку потрібно тримати баланс між кількістю повторень та силами, які є в дитини. В будь-якому випадку краще зробити кілька занять із вправами на одну тему в різні дні, ніж перевантажити дитину.

Деякі вправи передбачають, що дитина читатиме та/або записуватиме щось під час їх виконання. Якщо дитина не може читати та писати, можна зачитувати завдання вголос та фіксувати відповіді дитини або замінити текстові стимули відповідними картинками. Навіть якщо дитина не читає, записування її

відповіді створить відчуття, що її зусилля призвели до певного результату. Для записування відповідей ми даємо в тексті спеціальні таблиці. В більшості випадків дитині буде цікавіше працювати і вона легше запам'ятовуватиме результати виконання вправ, якщо окрім записування відповідей вона малюватиме до них піктограми чи ілюстрації там, де це доречно. Також дітям буде зручніше, якщо таблиці збільшити та роздрукувати їх на окремих аркушах з більш щільного паперу. Для цього ідеально підходить папір щільністю 170 г, який можна придбати в більшості канцелярських магазинів.

Частіше за все дітям з ГРДУ буде легко запам'ятати більшість із запропонованих стратегій. Але вони не одразу почнуть їх використовувати і не одразу сформуують навичку. Тому в більшості випадків, особливо на початку, в ситуаціях, де потрібна саморегуляція, потрібно буде нагадати дитині застосувати ту чи іншу стратегію.

Напрямок 1. Розвиток навичок самоконтролю.

Приклад 1. Тренуємось думати про наслідки.

Наші вчинки завжди призводять до певних наслідків – хороших чи поганих.

Хороші наслідки – це коли ти щось робиш і через це отримуєш щось приємне чи корисне, коли цим радуєш себе або інших. Або коли уникаєш чогось неприємного чи шкідливого. Наприклад, якщо по кілька разів на тиждень ходити на тренування по футболу, на математику чи на танці, то за деякий час людина стане в цих справах професіоналом. Їй буде легко і приємно робити ці справи. Вона зможе навіть заробляти цими справами гроші та купувати щось собі та близьким людям.

Погані наслідки - це коли ти щось робиш і через це щось втрачаєш, коли через це неприємно тобі або іншим людям. Або коли через твої вчинки не стається чогось хорошого. Наприклад, якщо їсти надто багато смачної, але некорисної їжі, то можна захворіти на розлад шлунку, болітиме живіт і доведеться довго дотримуватись дієти. Тобто зовсім не можна буде їсти жодної некорисної їжі, включаючи солодке, чіпси, хот-доги та солодку воду.

Зазвичай люди хочуть отримувати хороші наслідки і не хочуть отримувати погані наслідки. Люди навіть придумують спеціальні правила, щоб вберегти себе та інших від поганих наслідків та разом отримувати хороші наслідки. Наприклад, є правила дорожнього руху. Або правило, що всі діти повинні вчитись в школі. (Можна запитати дитину, для чого існують ці правила).

Дуже важливо навчитись бачити, які вчинки мають добрі наслідки, а які – погані. Тоді ти зможеш обирати, які речі слід робити, а яких – уникати. Я розкажу тобі про деякі речі, які інколи роблять діти. А ти постав їм оцінку. Поясни, чому ти поставив саме таку оцінку. Постав:

- 5, якщо вчинок має для всіх тільки хороші наслідки
- 4, якщо вчинок приємний і нікому не шкодить
- 3, якщо вчинок приємний, але не корисний
- 2, якщо вчинок приємний, але він шкодить іншим
- 1, якщо вчинок має для всіх тільки погані наслідки

Вчинок	Оцінка
На вихідних Василь навідав хворого друга і приніс йому сік і фрукти.	
Марія зробила для бабусі листівку на день народження.	
Таня весь вечір гралась в ігри на комп'ютері.	
Сашко прокинувся раніше своїх батьків і сестрички, зголоднів і з'їв все печиво, яке було вдома.	
Олена запросила в гості подругу і вони разом зробили всі домашні завдання.	
Марко бив м'ячем у стіну поки його батько говорив по телефону в сусідній кімнаті.	

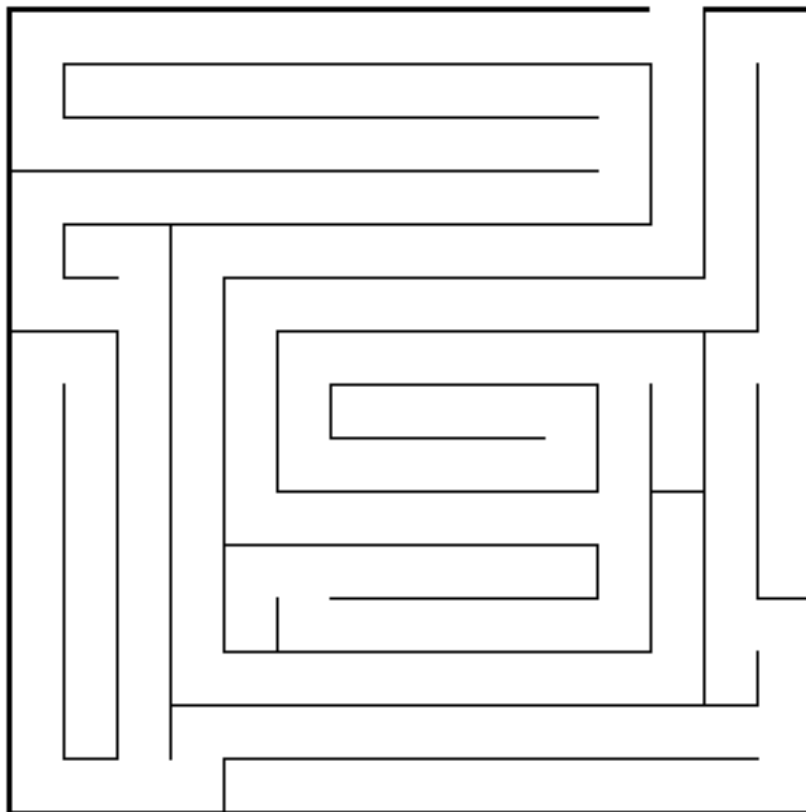
Тепер згадай 3 приклади хороших вчинків і 3 приклади поганих вчинків, які ти робив колись в житті. Постав їм оцінку.

Вчинок	Оцінка

Приклад 2. Вчимося терплячості.

Буває так, що перед тим як робити щось приємне чи відпочивати, доводиться зробити якусь справу. Тоді її хочеться завершити якомога скоріше. І ти починаєш поспішати. Інколи це приводить до того, що завдання виконане неякісно. Тоді його часто доводиться переробляти і ти витрачаєш більше часу, ніж якщо б ти не поспішав. Якщо ти при цьому дратуєшся чи засмучуєшся, то зробити справу добре стає ще важче.

Подивись, наприклад, на цей лабіринт. Він не дуже складний. Візьми олівець і намалюй, як ти проходитемеш його. Однак роби це за особливим правилом. Тримати олівець треба не тією рукою, якою ти зазвичай пишеш чи малюєш, а іншою. Наприклад, якщо ти пишеш правою рукою, візьми олівець в ліву. Тепер малюй проходження лабіринту. Але якщо ти доторкнешся олівцем до стіни лабіринту, тобі треба буде витерти всі лінії і почати спочатку.



Щоб виконати це завдання, потрібно не поспішати. Якщо ти вестимеш лінію дуже повільно, то легко і швидко пройдеши лабіринт. Інколи в житті нам доводиться чекати. Наприклад, чекати доводиться в черзі в магазині. Або в

кінотеатрі, поки не почався фільм. Або якщо їдеш кудись на машині чи в автобусі. Доводиться чекати, якщо хочеться запитати щось в людини, яка говорить по телефону. Або якщо на уроці ти вже виконав завдання, а твої однокласники ще працюють (можна попросити дитину навести приклади ситуацій, в яких їй доводиться чогось чекати).

Чекати буває дуже нудно. І тоді хочеться якимось себе розважити. В деяких ситуаціях розважатись можна як завгодно. Наприклад, якщо мама зустріла знайому на дитячому майданчику і розмовляє з нею, то можна бігати або гратись. Але в деяких ситуаціях доводиться уважно обирати, чим себе зайняти, щоб не створити негативних наслідків і не образити інших людей. Наприклад, на прийомі в лікаря не можна бігати. А в бібліотеці не можна розмовляти.

Ось кілька прикладів різних ситуацій та речей, якими можна себе зайняти. З'єднай лініями ситуації та справи, якими можна зайнятись в цих ситуаціях.

	розмовляти з кимось
	почитати книгу
під час вечері	дивитись у вікно
	подумки рахувати предмети
в лікарні	в кімнаті
	пограти в ігри на телефоні
в бабусі в селі	малювати
	піти гуляти
на уроці, коли виконав всі завдання	рахувати подумки
	дивитись телевізор
	поприбирати
в поїзді	зробити зарядку
	переписуватись з друзями
	зробити 10 вдихів і видихів

Розважити себе легше, якщо ти маєш якесь заняття. Тому якщо ти збираєшся кудись, де тобі скоріше за все доведеться чекати, візьми з собою якесь заняття – книгу, головоломку чи гру (можна спитати дитину про речі, які вона може брати з собою, щоб розважити себе).

Приклад 3. Вчимося сидіти спокійно.

Дорослі часто роблять дітям зауваження, коли ті крутяться на місці, хитають ногами чи руками. Вони сердяться і просять дитину заспокоїтись і сидіти рівно.

Це зовсім не означає, що тобі потрібно завмерти і не ворухитись. Будь-якій людині буде важко довго сидіти без руху. Рухатись це навпаки добре. Просто інколи ти рухаєшся дуже багато і твої рухи можуть відволікати твоїх батьків, вчителя чи навіть друзів, та заважати їм. Зазвичай, якщо людину відволікати, коли вона чимось зайнята, людина розсердиться. Тому якщо ти хочеш рухатись, але не хочеш дратувати інших, рухайся непомітно. Наприклад, можна робити кілька вправ, про які я тобі зараз розкажу.

Перша вправа. Притисни руки долонями одна до іншої. Тепер з усіх сил тисни правою рукою на ліву, а лівою – на праву. Порахуй до 30. Розслаб руки.

Друга вправа. Склади долоні в замок. Тепер тягни обидві руки в сторони якомога сильніше. Порахуй до 30. Розслаб руки.

Третя вправа. Притисни коліна одне до одного. Тепер тисни якомога сильніше лівим коліном на праве, а правим – на ліве. Порахуй до 30. Розслаб коліна.

Четверта вправа. Поклади обидві долоні на стіл чи на стіну. Тисни якомога сильніше на стіну чи на стіл. Порахуй до 30. Розслаб руки.

П'ята вправа. Постав обидві ноги на підлогу. Тепер тисни якомога сильніше ногами на підлогу. Порахуй до 30. Розслаб ноги.

Ці вправи називаються ізометричними. Вони добре тренують тіло. Однак інші люди не бачать, коли ти їх виконуєш. А отже ти нікому не заважаєш. (можна попросити дитину придумати власні вправи).


Напрям 2. Розвиток навичок саморегуляції учбової діяльності

Приклад 1. Вчимося планувати.

Кожного дня нам доводиться робити багато різних справ. В робочі дні потрібно вчасно прокинутись, помитись і почистити зуби, поснідати, зібратись до школи, працювати у школі над різними завданнями протягом дня та записувати завдання додому, пообідати, відвідати гурток, виконати домашні завдання, зайнятись своїми справами та підготуватись до сну. Навіть у вихідні дні чи на канікулах є багато справ. А коли є багато справ, то запам'ятати їх всі буває важко. Можна заплутатись і забути зробити щось важливе. А якщо ці справи важливі ще і для інших людей, то вони сердитимуться, якщо потрібно буде багато разів тобі нагадувати. Або якщо ти зовсім про них забудеш (можна спитати дитину, про що їй найчастіше нагадують батьки або вчителі).

Для того, щоб не забувати про важливі речі, можна робити собі нагадування. Нагадування корисні навіть якщо тобі здається, що ти добре пам'ятаєш всі завдання. Або якщо йдеться про справи, які ти повторюєш кожного дня. Щоб нагадати собі про справи, які треба зробити, можна використовувати список справ або календар. Список справ можна носити з собою. Або можна повісити його на видному місці там, де ти зазвичай робиш ці справи. Календар можна повісити біля твого робочого місця.

Подумай, наприклад, які справи потрібно зробити, щоб зранку підготуватись до школи. Запиши їх в таблицю. Можеш намалювати ці справи і клітинці справа.

Що я маю зробити <i>вранці перед школою</i>		
	<i>Вмитися та почистити зуби</i>	

Тепер пригадай, що ще тобі потрібно робити кожного дня. Зроби собі списки для цих справ.

Що я маю зробити		

Деякі справи повторюються кожного тижня або по кілька разів на тиждень. Наприклад, так зазвичай працюють гуртки або школа. В них заняття відбуваються за тижневим розкладом. Щоб не заплутатись в щотижневих справах і краще розуміти, скільки часу ти маєш на інші заняття та на відпочинок, корисно мати біля твого робочого місця розклад на тиждень.

Подумай, які справи ти постійно робиш кожного тижня в робочі дні. Запиши їх в тижневий розклад. Зафарбуй клітинки, в яких записані справи, кольоровими олівцями. Роботу – жовтим кольором, вільний час та відпочинок – зеленим. Зроби такий же розклад для вихідних.

Розклад на тиждень					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
6:00					
7:00					
8:00					
9:00					
10:00					
11:00					
12:00					
13:00					
14:00					
15:00					
16:00					
17:00					
18:00					
19:00					
20:00					

21:00					
22:00					

Різні справи займають різну кількість часу. Наприклад, помити посуд можна за 5 хв., дійти пішки до школи, якщо вона поряд з домом, за 15 хв., зробити уроки за 1 год. Якщо ти навчишся правильно розраховувати час, то ти встигатимеш робити всі свої справи та не спізнюватимешся у важливі місця. Також ти не будеш приходити зарано і тобі не доведеться довго чекати.

Подивись на таблицю. Там написані різні завдання, які ми можемо виконати просто зараз. Напиши, скільки хвилин, на твою думку, займе кожне з них. А потім ми подивимось, наскільки точно ти вгадуєш час. Можеш придумати свої завдання та вписати їх у вільні клітинки.

Завдання	Оцінка часу	Реальний час
Дійти від шкільної столової до свого класу		
Обійти один раз навколо школи		
Написати в щоденник розклад на тиждень		
Зняти та вдягти взуття		
Зробити 15 присідань		
Зробити паперовий літак		

Подумай про серйозні справи, на які ти матимеш виділити час протягом тижня. Обери та запиши три з цих справ. Напиши, скільки часу, на твою думку, займе кожна з них. Коли робитимеш ці справи, поміряй за допомогою

секундоміра, скільки часу вони займуть. Або подивись на годиннику і запиши, котра буде година, коли ти почнеш виконувати завдання. Потім запиши, котра буде година, коли ти закінчиш завдання. Так ти зрозумієш, скільки часу займає виконання цих справ.

Старайся звертати увагу на годинник і запам'ятовувати, скільки часу займають справи, які ти робиш. Так тобі буде легше планувати час.

Завдання	Оцінка часу	Час початку	Час закінчення	Реальний час
		___ : ___	___ : ___	
		___ : ___	___ : ___	
		___ : ___	___ : ___	

Приклад 2. Вчимося встигати робити уроки.

В школі майже кожного дня задають якісь домашні завдання. Часто їх складно робити. І на них потрібно витратити багато часу кожного дня. Мало хто з учнів справді любить робити домашні завдання. Але домашні завдання робити дуже корисно. Мозок людини вчиться тільки коли він багато разів повторює те, чому він вчиться. Спершу йому важко і він багато помиляється. Але поступово із повтореннями стає все легше і людина помиляється менше. Колись ти не вмів ходити. І поки твій мозок вчився, ти міг ходити лише по декілька кроків і багато падав. Потім ти знов вставав і знов пробував робити кроки. Зараз ти ходиш легко і навіть не задумуєшся про це (можна попросити дитину навести приклади того, що зараз вона робить автоматично і не задумуючись, але раніше не вміла).

Отже, вчитись без вправ і домашніх завдань дуже важко. Тому їх і задають. Але робити домашні завдання можна швидше і легше, якщо правильно

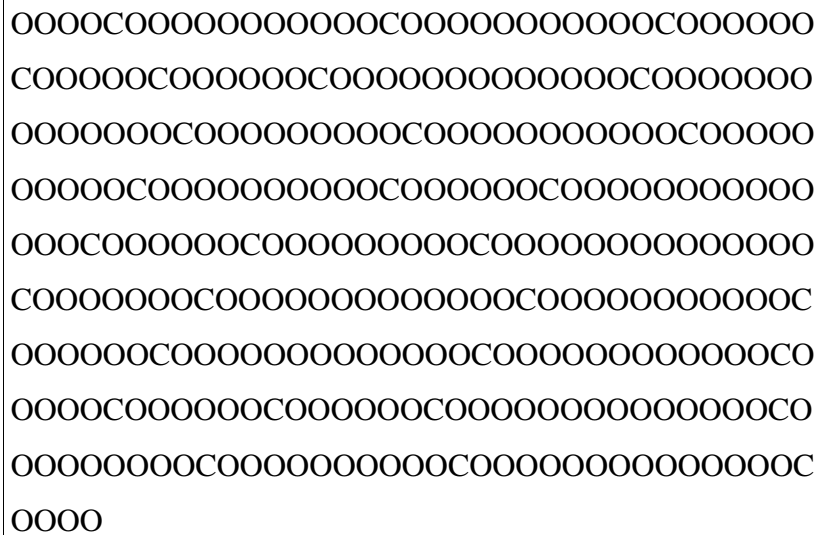
організувати роботу. Зазвичай під час виконання домашніх завдань діти втомлюються та відволікаються. І тому встигають менше і роблять більше помилок.

Подивись на це завдання. Тут є 474 букви “О” і 51 буква “С”. Тобі потрібно закреслити всі букви “С”. Зроби це якомога швидше. Але старайся не допускати помилок. А я секундоміром поміряю, наскільки швидко ти це зробиш. Потім ми разом порахуємо, наскільки точно ти виконав це завдання.

Час		Помилки	
OOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOO OOSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOO OOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOO OOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOO OOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOO OOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOCS OOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSO OOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOCS OOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOO OSCOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOCS OOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOCSOOOOOOO OSCOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOCSO OOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOO OOSOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOOCSOOOOO OSCOOOOOOOOOOOCSOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOO OOOO			

Тепер ми повторимо це завдання. Тут є 477 букв “О” і 48 букв “С”. Я включу тобі мультфільм, який тобі подобається. Подивимось, чи зможеш ти не відволікатись (потрібно спитати в дитини, який мультфільм їй подобається, та включити його під час другої проби; частіше за все названий мультфільм можна легко знайти он-лайн; зазвичай, як дітям з ГРДУ, так і дітям з типовим розвитком важко не відволікатись на мультфільм).

Час		Помилки	
OOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOO OSCOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOO OOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOO OOOOOOCSOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOCSOOOOOOOOO SOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOO SOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSOOOOOOOOOOOOOCSO			



В другий раз тобі було важче виконувати завдання, тому що ти був втомлений після першого завдання. І тому що тебе відволікав мультфільм. Всім дітям і дорослим важко працювати, коли вони втомлені і коли їх щось відволікає. Тому коли ти виконуєш домашню роботу, дуже важливо вчасно відпочивати та прибрати всі речі, які тебе відволікатимуть. Деякі речі, наприклад мобільний телефон, можуть відволікати навіть якщо вони просто лежать поряд. Тому їх потрібно вимкнути та сховати в шафу чи в портфель.

Подивись на ці картинки. На них намальовані речі та справи, які можуть сильно відволікати від роботи. Подумай про 4 речі, які відволікають від роботи тебе. Намалюй їх у вільних клітинках. Що ти можеш зробити, щоб тебе не відволікали речі, зображені на картинках, та ті, які ти сам намалював?

Ось що говорять діти про те, що допомагає їм із домашніми завданнями:

- “Я роблю домашні завдання одразу як повертаюсь додому зі школи. Це дозволяє мені не відволікатись на інші справи. Я швидко роблю домашні завдання і в мене лишається багато часу на мої справи”;

- “Я сідаю робити домашні завдання біля мами або брата. Я не хочу, щоб вони бачили, як я відволікаюсь. Це дає мені змогу робити уроки швидше. І я можу попросити їх по допомогу, якщо вона мені буде потрібна”;

- “Раніше мені було важко запам’ятати домашні завдання. Тепер я фотографую завдання на телефон або прошу дорослих записати мені голосове повідомлення із завданням. Так я нічого не забуваю”;

- “Раніше я робила домашні завдання перед телевізором. Це ”займало дуже багато часу. Тепер я вимикаю телевізор і роблю всі завдання лише за годину”;

- “Я роблю домашні завдання на групі продовженого дня або з репетитором. Це допомагає мені краще зосереджуватись”.

	Гучна музика		Переписуват ись з друзями
	Смартфон, навіть якщо він просто лежить поряд		Розмовляти по телефону

Піктограми взято з United States Government, <https://cfpb.github.io/>

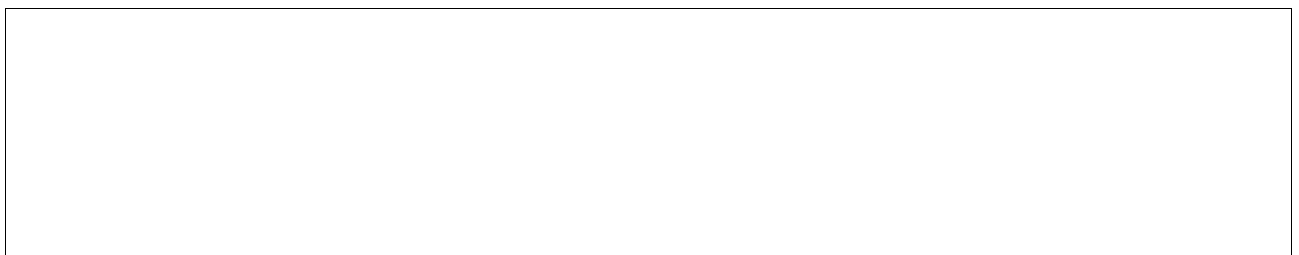
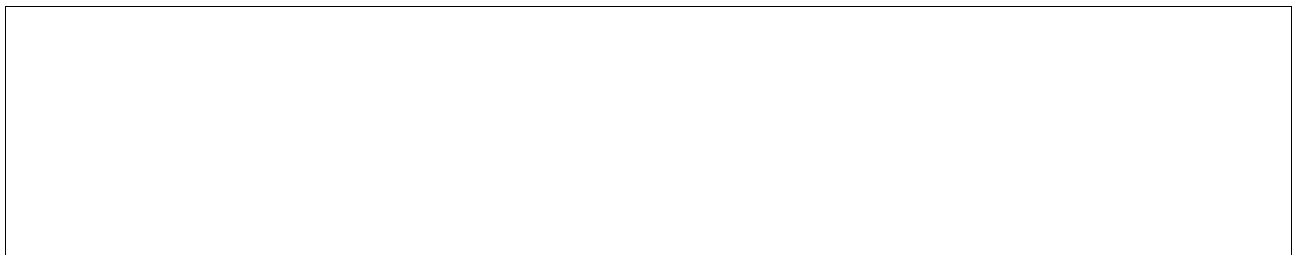
Щоб робити уроки легше, потрібно не тільки зосереджено працювати, а ще й добре відпочивати. Люди не можуть довго робити одну й ту саму справу. Зазвичай робити короткі перерви потрібно хоча б раз на 20 хвилин. Але інколи люди втомлюються швидше. Ось деякі приклади того, що відчуває людина, коли вона втомлена:

- стає важко зосередитись на роботі;

- з'являється багато сторонніх думок;
- стає важко всидіти на місці;
- стає важко запам'ятовувати;
- стає важко роздивитись букви та дрібні деталі зображень;
- хочеться спати;
- з'являється злість та роздратування.

(Можна спитати дитину про те, що вона відчуває, коли втомлена). Якщо ти помічаєш, що втомлюєшся, треба зробити перерву. Перерва має тривати 3-5 хвилин. Під час перерви можна переключитись на щось приємне. Але при цьому є небезпека відволіктись та забути про роботу. Тому не всі приємні речі підходять для перерви. Подивись на малюнок та розфарбуй зеленим олівцем речі, які підходять для перерви. Розфарбуй червоним олівцем речі, які не підходять для перерви. Поясни, чому ти вирішив розфарбувати малюнок саме так.

Також ти можеш заздалегідь спланувати, скільки ти виконаєш роботи і коли зробиш собі перерву. Подумай, наприклад, про те, скільки ти зможеш зробити вправ з твого домашнього завдання на сьогодні перед тим, як тобі знадобиться перерва. Або скільки сторінок з книжки ти прочитаєш. Тепер придумай, яку приємну справу ти зробиш під час перерви. Намалюй або напиши цю справу у довгому прямокутнику. В другому прямокутнику можеш намалювати ще одну приємну справу для другої перерви.



Виріж ці прямокутники та використовуй їх як закладки. Поклади закладку в те місце в книжці, де ти хочеш зробити перерву. Якщо тобі важко дотерпіти до перерви, наступного разу плануй виконати трохи менше завдань. Якщо тобі здається, що ти робиш перерви дуже часто і зовсім не втомлюєшся, значить ти можеш зробити більше роботи за один раз. Наступного разу плануй трохи більше завдань. Через деякий час ти знатимеш, скільки роботи ти можеш зробити до того, як втомишся. Ти знатимеш, як часто тобі потрібно робити перерви. І як саме тобі треба відпочивати. Це дасть тобі змогу працювати швидко, легко та з мінімумом помилок.

Напрямок 3. Розвиток соціальних навичок

Приклад 1. Вчимося дружелюбності.

Більшості дітей хочеться мати хороших друзів. Майже завжди різними справами веселіше займатись з друзями, ніж самому. Зазвичай люди хочуть дружити з тими, з ким вони мають спільні інтереси. Але щоб трохи дізнатись людину і з'ясувати, чи у вас схожі інтереси, потрібно трохи з нею поспілкуватись. З кимось із дітей інші більше хочуть поспілкуватись, а з кимось - менше. Люди більш охоче спілкуються з тими, хто виглядає дружелюбно. Говорять, що людина дружелюбна, коли вона показує іншим, що вона хоче дружити.

Частіше за все можна побачити, що людина дружелюбна, по тому, як вона себе поводить. Візьми і погортай журнал (можна взяти дитячий журнал або журнал із рекламою товарів для дітей, або пошукати фото дітей онлайн). Знайди, з ким із дітей, зображених на фотографіях, тобі хотілося б поспілкуватись. Чи виглядає ця дитина дружелюбно? По чому саме це видно?

Коли ти трохи поспілкуєшся з людиною, ти зрозумієш, чи тобі хотілося б з нею дружити. Інтереси у людей бувають різні. Тому ти обов'язково знайдеш собі друзів по інтересах. Але в поведінці є речі, які подобаються чи не подобаються більшості людей. Ось кілька прикладів того, що, на думку дітей, треба обов'язково робити, щоб подружитися з іншими дітьми. Підкресли ті

речі, з якими ти згоден, зеленим олівцем. А ті, з якими не згоден – червоним.

Поясни, чому ти думаєш саме так.

В іграх робити все по черзі.

Старатись завжди вигравати.

Грати в ігри чесно, не шахраювати.

Ділитись з іншими.

Завжди вказувати іншим на їхні помилки.

Якщо тобі щось не подобається – пропонувати як це змінити.

Давати людям смішні прізвиська.

В розмові давати людині договорити.

Звертати увагу, якщо людина сердиться чи засмучена.

Говорити іншим, що тобі в них подобається.

Коли треба, вітатись, говорити “дякую”, “будь ласка”.

Питати в інших людей дозволу.

Обережно ставитись до чужих речей.

Подумай про трьох людей зі свого оточення, з якими тобі подобається проводити час. Це можуть бути твої друзі чи приятелі, хтось із твоїх знайомих дорослих або батьки. Назви три речі, які робить кожен з цих людей і які тобі приємні.

1. Ім'я:	1.
_____	2.
_____	3.

2. Ім'я:	1.
_____	2.
_____	3.

_____ _____	
----------------	--

3. Ім'я:	1.
_____	2.
_____	3.

Тепер подумай, які приємні для інших три речі ти можеш частіше робити протягом наступного тижня. Запиши їх в табличку. Якщо ти зробиш якусь із цих речей хоча б один раз в якийсь день, відміть це.

Приємні речі	н	т	р	т	т	б	д
	1.						
2.							
3.							

Приклад 2. Вчимося вирішувати конфлікти

Зазвичай ми хочемо мати з усіма дружні стосунки. Але буває так, що ми сваримось з іншими людьми. Коли люди сваряться, говорять, що в них конфлікт.

Часто люди сваряться, якщо вони не можуть щось поділити між собою так, щоб всі були задоволені. Інколи якусь річ дійсно не можна поділити. Наприклад, якщо на виставі лишився лише один стілець в першому ряду, а сісти на нього хочуть троє дітей, то цей стілець поділити не можна. Три дитини не зможуть одночасно зручно сидіти на одному стільці. Але інколи буває так, що люди просто не бачать доброго способу поділити річ, через яку виникла

сварка. Наприклад, якщо розпитати, для чого кожному з дітей потрібен стілець в першому ряду, може виявитись, що Маша хоче краще бачити виставу, а Олена хоче сидіти поряд з подругою, яка вже сидить на стільці справа від вільного місця в першому ряду. В цьому випадку можна запропонувати дівчатам такий варіант, що всі будуть задоволені (можна спитати, що б запропонувала дівчатам дитина).

Діти не завжди шукають найкращій для всіх вихід із ситуації. Подивись на список того, що діти роблять у сварках. Підкресли зеленим добрі ідеї, а червоним – не добрі. Поясни, чому ти так думаєш.

Підвищити голос або
накричати

Піти геть

Вибачитись

Запропонувати вирішення
проблеми

Скаржитись

Ігнорувати

Насміхатись

Побитись

Запропонувати
справедливий вихід

Пробачити

Погрожувати

Шукати варіант, який всіх
задовольнить

Обзивати

Зрозуміти, чого хоче людина

Засмутитись

Попросити дорослого
розсудити спір

По-доброму жартувати

Спитати, чого хоче людина

Запропонувати щось взамін

Плакати

Поступитись

Придумати помсту

Покликати когось із
старших друзів, щоб налякати

Знайти того, хто винуватий

Також люди часто сваряться, якщо вони просто одне одного не зрозуміли. Іноді люди просто невдало вибирають слова, щоб висказати те, що їй не подобається. Особливо часто це трапляється, якщо ці люди сердяться. Коли людина сердиться, то їй важко підбирати слова, так щоб вони звучали доброзичливо. Також коли людина сердиться, їй важче зрозуміти іншу людину. Все, що говорять інші, здається більш образливим, ніж воно є насправді. Інколи буває і так, що слова зовсім не образливі, а людина на них чомусь ображається.

Подивись на приклади фраз, які люди можуть говорити, коли вони сердяться. Розфарбуй червоним справді образливі слова, а зеленим – слова, які насправді не є образливими. Розфарбуй жовтим слова, які є точно неприємні, але які людина сказала, щоб якимось змінити ситуацію. Подумай, чого насправді хотіла людина, яка сказала всі ці слова.

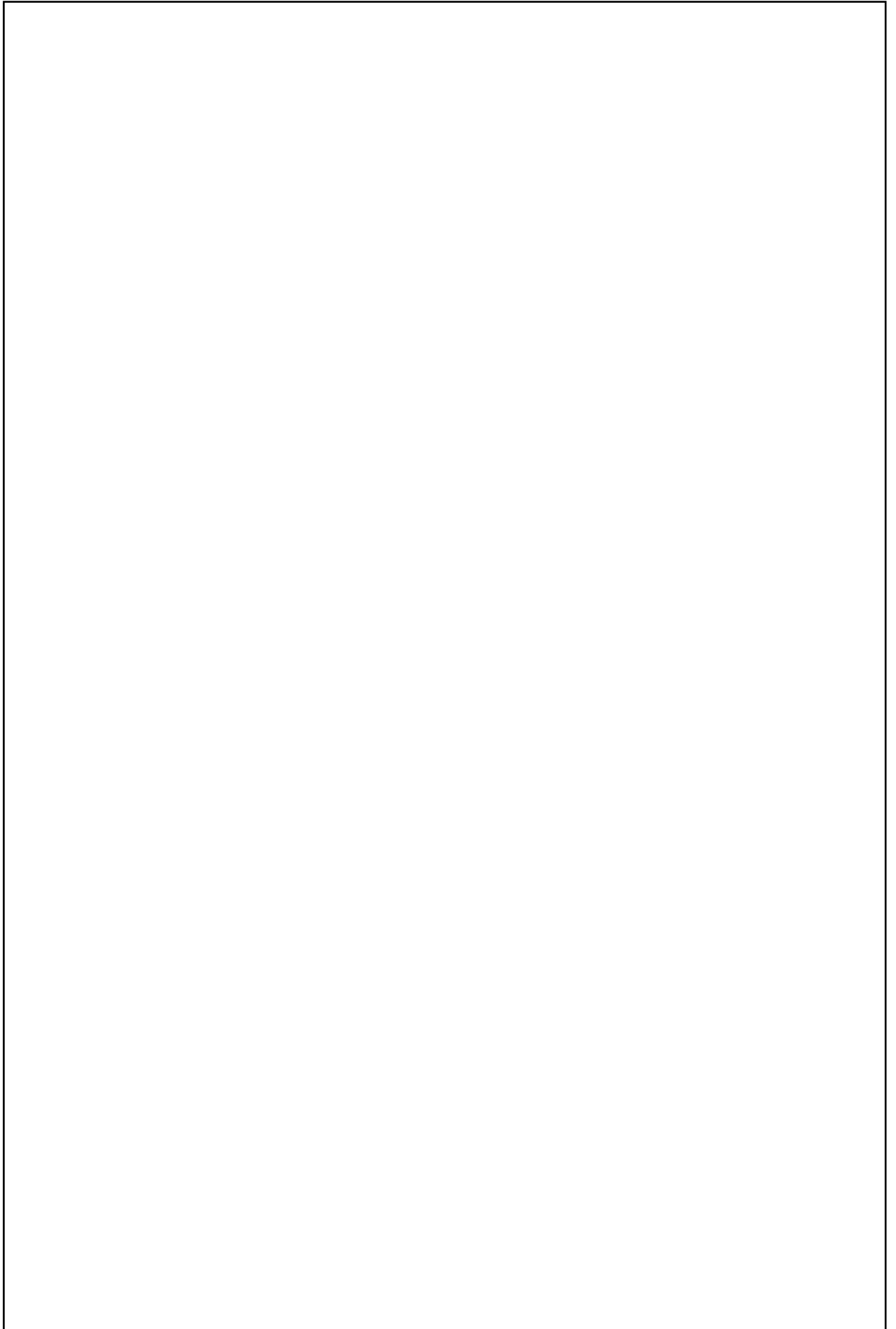
Вирішувати спірні ситуації краще в якомога більш спокійному стані. Але не дратуватись взагалі жодна людина не в змозі. Всі ми інколи сердимось. Подивись на список речей, які роблять люди, коли сердяться. Знайди ті речі, які допоможуть людині заспокоїтись. Випиши їх в колонку “Добрі ідеї”. Тепер знайди речі, які, навпаки, можуть ще більше розсердити людину. Випиши їх в колонку “Погані ідеї”. Допиши в кожному з колонок дві-три власні ідеї. Ідеї:

- накричати на того, хто тебе злить,
- помститися людині, яка тебе злить,
- придумати як змінити ситуацію, яка тебе злить,
- тримати почуття в собі і нікому про них не говорити,
- зробити десять глибоких вдихів та видихів,
- поговорити про те, що тебе сердить, з друзями,
- придумати щось, щоб розізлити того, хто тебе образив,
- посидіти в зручному кріслі та розслабляти м’язи, доки не заспокоїшся,
- намалювати щось смішне про того, хто тебе розізлив, та віддати малюнок цій людині,
- зробити щось, щоб відволіктись, поки не заспокоїшся

Добрі ідеї	Погані ідеї
------------	-------------

Однією з добрих ідей є розказати про свої почуття комусь, хто може тебе підтримати. Або добре також розказати, що ти відчуваєш, самій людині, яка тебе образила. Це може допомогти їй краще зрозуміти тебе, якщо ти просто опишеш свої відчуття і не ображатимеш її у відповідь. Можливо тоді вона перегляне свою поведінку.

Взагалі, вміти говорити про свої почуття дуже корисно – це допомагає іншим краще зрозуміти тебе. Також це допомагає тобі краще зрозуміти, чого ти хочеш в будь-якій ситуації.



Говорити про почуття – це також навичка, якій можна навчитись. Добра практика цієї навички – гра в почуття, про яку я тобі зараз розкажу. Ми можемо пограти в неї вдвох. Або також ти можеш пограти в неї з батьками, друзями і з будь-ким, кого ти хочеш краще дізнатись.

Правила гри такі:

- для гри потрібно 2-4 учасники, 20 будь-яких монеток і ігрове поле;
- ігрове поле треба покласти на рівну поверхню, наприклад, на стіл;
- всі учасники розміщуються на відстані витягнутої руки від поля;
- кожен учасник по черзі кидає монетку на ігрове поле так, щоб потрапити в одне з намальованих на полі кіл; на кожному колі написано почуття і кількість балів.
- якщо на коло попала хоча б половина монетки, учасник має розказати про ситуацію зі свого життя, в якій він відчував це відчуття;
- потрібно описати ситуацію, розказати, що саме ти відчував, про що думав і чого тобі тоді хотілося;
- після цього учасник отримує кількість балів, написану на колі;
- коли монетки закінчились, слід підрахувати бали;
- виграє той учасник, в якого більше за всіх балів.

Тепер давай спробуємо вирішити справжній конфлікт. Подивись на ситуацію, описану в таблиці нижче. В цій ситуації є двоє учасників – Петро та Олена. Кожен з них бачить ситуацію по-своєму, щось відчуває та чогось хоче в цій ситуації. Подумай і напиши в таблицю, що думає про ситуацію, відчуває і хоче кожен з дітей. Запропонуй їм вихід, який якнайкраще задовольнить обидві сторони. Скажи, що саме має робити Петро і що саме має робити Олена.

Наостанок, задай будь-який конфлікт, який в тебе недавно був із кимось в школі. Через що стався конфлікт? Як він закінчився? Так само, як і в попередній вправі, подумай, як бачила конфлікт кожна із сторін, що вона відчувала і що хотіла. Чи можна було знайти якесь краще рішення цього конфлікту?

Ситуація (що трапилось):

Петро виклав в Інстаграм смішне фото Олени без її дозволу. Олена розсердилась, обізвала Петра дурнем і поскаржилась вчителю.

Ситуація очима Петра

Що відчуває Петро

Чого хоче Петро

Ситуація очима Олени

Що відчуває Олена

Чого хоче Олена

Який вихід влаштує всіх (компроміс):

Що має робити Петро

Що має робити Олена

Ситуація (що трапилось):

Ситуація очима _____

Що відчуває _____

Чого хоче _____

Ситуація очима _____

Що відчуває _____

Чого хоче _____

Який вихід влаштує всіх (компроміс):

Що має робити _____

Що має робити _____

Напрям 4. Формування позитивної самооцінки

Приклад 1. Вчимося бачити свої сильні сторони.

В кожній людині, незалежно від її віку, характеру, здібностей, знань і вмінь, є сильні сторони. Вони є абсолютно у всіх людей. Навіть у тих, хто не дуже добре вчиться, не може похизуватись успіхами в спорті чи на кого часто скаржаться через поведінку. Інколи люди не знають про свої сильні сторони. Але знати свої сильні сторони дуже важливо.

Подивись на цей список рис характеру. Підкресли десять або більше рис, які є в тебе. Назви, яких із твоїх добрих рис немає в цьому списку.

активний	Добрий	принциповий
акуратний	допитливий	пунктуальний
артистичний	дотепний	рішучий
безкорисливий	дружелюбний	розумний
ввічливий	елегантний	самостійний
вдячний	енергійний	спокійний
винахідливий	життєрадісний	спостережливий
витончений	комунікабельний	стабільний
вихований	Мудрий	стриманий
відважний	Надійний	сумлінний
відкритий	наполегливий	тактовний
вірний	незалежний	творчий
врівноважений	Ніжний	уважний
гостинний	оптимістичний	цілеспрямований
далекоглядний	посидючий	чесний
дбайливий	працьовитий	чуйний

Подумай і розкажи про:

- 3 речі, в яких ти добре розбираєшся;
- 3 речі, які ти добре вмієш робити;
- 3 речі, які роблять тебе особливим;
- 3 речі, за які тебе хвалять;
- 3 речі, які тобі успішно вдалося зробити сьогодні.

Пригадай когось із своїх улюблених супергероїв. Яка в нього чи в неї суперсила? Суперсила майже нічим не відрізняється від тих якостей, які є в звичайних людей. Суперсила – це позитивна риса, яка в супергероїв виражена більше, ніж в звичайних людей. Подивись на список супергероїв і деяких з їхніх суперсил. Подумай, як ці суперсили виглядають в звичайних людей. В кого із твоїх знайомих є такі сили?

Супергерой	Суперсила	Як виглядає в звичайних людей
Професор Ікс	Телепатія (читає думки)	
Зелений Ліхтар	Створює речі з нічого	
Флеш	Супершвидкість	
Емма Фрост	Її тіло, розум і почуття стають міцними, як діамант – їх важко пошкодити	
Джин Грей	Емпатія (відчуває що відчувають інші; спілкується з тваринами)	

Тепер подумай про свої добрі якості, які могли б бути суперсилою, якби ти був супергероєм. Намалюй цього супергероя.

Приклад 2. Вчимося справлятися із труднощами.

В кожній людині, якою б успішною, сильною і розумною вона не була, в житті трапляються труднощі. У всіх людей бувають невдачі. Всі люди роблять в житті помилки, особливо – коли вчаться чомусь. І абсолютно в кожній людині є щось таке, що їй не вдається і ніколи в житті не вдається. Це стається тому, що в людей є обмежений час, який можна витратити лише на обмежену кількість справ. Також в кожній людині є обмежений набір талантів. При цьому часто буває так, що талант в одній справі заважає людині займатись іншою. Наприклад, люди, в яких багато м'язів, часто бувають сильними. Але також вони багато важать і не можуть займатись справами, де потрібна низька вага. Тож мати в житті труднощі – це нормально.

Подумай, які труднощі можуть бути:

- в когось із твоїх батьків;
- у футболіста Андрія Шевченко;
- в астронавтки Роберти Бондар;
- у президента України;
- у людини, яку ти вважаєш героєм.

Люди по-різному ставляться до життєвих труднощів. В одних людей негативне ставлення до труднощів. Вони бачать труднощі як щось погане, як таке, чого слід уникати і соромитись. Через труднощі в них псується настрій. В інших людей позитивне ставлення до труднощів. Вони також не люблять труднощі. Але розуміють, що труднощі трапляються у всіх і що цього нічого соромитись. Вони стараються не засмучуватись надто сильно через труднощі. Натомість вони шукають способи подолання труднощів. І дивляться на труднощі як на можливість чомусь навчитись.

Негативний підхід	Позитивний підхід
Концентруватись на тому, як важко вирішувати проблеми	Думати, що навіть складні проблеми мають вирішення
Шукати винуватого	Шукати вирішення проблеми

Концентруватись на невдачах	Концентруватись на успіхах
Думати, що все погано	Шукати причини та думати як покращити ситуацію
Думати, що ти нікому не подобаєшся	Думати, що в тебе є добрі сторони
Думати, що від тебе нічого не залежить	Робити все, що в твоїх силах, і сподіватись на краще

Подивись на список проблем, з якими діти часто стикаються в школі. Ці проблеми відомі практично всім дітям. Підкресли ті проблеми зі списку, з якими тобі також часто доводиться стикатись.

Мені важко зрозуміти, що від мене хоче вчитель

Мені важко робити все вчасно

Мені важко терпіти нудьгу

Я роблю багато помилок, але мені не подобається все переробляти

Мені важко робити контрольні

Мені важко зрозуміти, що робити, коли я виконав завдання

Мені важко зрозуміти завдання з підручника

Мені важко працювати охайно

Мені важко знайти свої речі, коли вони потрібні

В мене неохайний почерк

Мені важко дочекатись своєї черги в розмові

Мені важко всидіти на місці

Мені важко працювати в команді з іншими дітьми

Вибери три проблеми зі списку та запиши їх в табличку. Напиши, як про ці проблеми думатиме людина з негативним підходом. Тепер напиши, як про ті ж проблеми думатиме людина з позитивним підходом.

Проблема	Негативний підхід	Позитивний підхід

Важливо не тільки правильно думати про проблеми, а й вміти знаходити рішення проблем. Це дуже корисна навичка, якій може навчитись кожна людина.

Щоб знайти рішення, в першу чергу слід зрозуміти проблему. Щоб потренуватись у вирішенні проблем, випиши будь-яку проблему зі списку в таблицю внизу. Подумай, чого хоче досягти людина, яка скаржиться на цю проблему.

Тепер запропонуй три способи, щоб досягти того, що хоче людина. Подивись на перший спосіб. Подумай, які в цього способу є переваги, чим він добрий. Випиши їх у відповідну колонку. Тепер подумай про недоліки першого способу, які в нього слабкі сторони. Випиши їх у відповідну колонку. Зроби так само і з наступними двома способами. Подивись на переваги та недоліки всіх трьох способів і обери найкращий з них.

Наостанок зроби план того, як здійснити обране тобою рішення проблеми. Що саме потрібно робити? Коли це потрібно робити? Чи потрібні для здійснення плану якісь речі чи чиясь допомога?

Пригадай, з чим у тебе зараз є труднощі. Спробуй зробити план вирішення своєї проблеми.

Проблема:					
Рішення 1:		Рішення 2:		Рішення 3:	
+	-	+	-	+	-
План:					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

На жаль, не всі проблеми можна вирішити самостійно. Інколи тобі потрібно буде попросити про допомогу. Вміти просити про допомогу – це дуже добра навичка. Інколи попросити про допомогу – це навіть більш правильно, ніж вирішувати проблему самостійно. Наприклад, якщо в тебе запалення легенів, потрібно звернутись до лікаря. Або, якщо тобі потрібно відремонтувати мобільний телефон, майстер зробить це краще, ніж будь-хто інший.

Людам буде легше допомогти тобі, якщо ти зможеш розказати їм, що тебе турбує. Найкраще за все – розказати, в чому саме проблема і як саме людина може тобі допомогти. Але буває і так, що людині не потрібно якоїсь конкретної допомоги, а потрібна підтримка. Тобто, потрібно, щоб хтось вислухав і

зрозумів. Подумай, кому з оточуючих людей ти довіряєш і до кого можеш звернутись за підтримкою.

Література.

1. Bodenhausen, G. V. (1993). Emotions, arousal, and stereotypic judgments: A heuristic model of affect and stereotyping. In *Affect, cognition and stereotyping* (pp. 13-37). Academic Press.

2. Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 50-58.

3. Shapiro, L. E. (2010). *The ADHD Workbook for Kids: Helping Children Gain Self-confidence, Social Skills & Self-control*. New Harbinger Publications.

4. Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276-293.

5. Sudre, G., Szekely, E., Sharp, W., Kasparek, S., & Shaw, P. (2017). Multimodal mapping of the brain's functional connectivity and the adult outcome of attention deficit hyperactivity disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(44), 11787-11792.

6. Garland, T. (2014). *Self-regulation interventions and strategies: Keeping the body, mind & emotions on task in children with autism, ADHD or sensory disorders*. Pesi Publishing & Media.

7. Романчук, О. (2008). Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів: Джерело.

3.4. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з легкими порушеннями інтелекту

Порушення інтелекту (або порушення інтелектуального розвитку; далі в тексті - ППР) – це порушення розвитку, при якому внаслідок органічного ураження мозку в дитини є стійкий дефіцит інтелекту та адаптивного функціонування в пізнавальній, соціальній та практичній (побутовій) сферах (American Psychiatric Association, 2013). В залежності від рівня ураження мозку та його впливу на розвиток дитини, порушення інтелекту поділяють на легкі, помірні, тяжкі та глибокі. Загалом порушення інтелекту є приблизно в 1% дітей (з них близько 75% - легкого ступеня) і в хлопчиків зустрічаються дещо частіше, ніж в дівчат.

Порушення інтелекту мають велику кількість причин, основні з яких - генетичні порушення, порушення метаболізму плоду, вплив хвороб, алкоголю, токсинів під час вагітності, ускладнення під час пологів, перенесені в ранньому дитинстві травми голови, інфекційні хвороби та отруєння, соціальна депривація (занедбання) тощо.

В цілому діти з ППР легкого ступеня характеризуються загальним системним недорозвиненням у всіх сферах розвитку. Вони мають слабо розвинуті пізнавальні процеси: сприймання, увагу, уяву, мислення, пам'ять. І якщо в ранньому дошкільному віці їхні відмінності від однолітків з типовим розвитком не такі помітні, то на момент початку шкільного навчання ці відмінності стають очевидними. Дітям з ППР важко засвоювати навички читання, письма, рахування тощо. При засвоєнні навичок чи запам'ятовуванні інформації їм необхідна значно більша, ніж дітям з типовим розвитком, кількість прикладів та повторень. Їм важко засвоювати навіть базові абстрактні концепції, такі як число або час. Їм важко застосовувати засвоєні концепції та навички, особливо – в нових ситуаціях. Також в них порушені вольові процеси та процеси планування і саморегуляції. Діти з ППР можуть бути імпульсивними, їм важко самостійно регулювати власну поведінку та емоційні стани.

Недорозвинення пізнавальних та вольових процесів проявляється також і в соціальному розвитку дітей з ППР легкого ступеня. Їх часто описують як незрілих та інфантильних. Дітям з ППР важко спілкуватись. Вони мають менший за їхніх однолітків з типовим розвитком словниковий запас, формулюють думки дуже конкретно. Їм важко зрозуміти інших людей. Особливо помітним це стає в ситуаціях, коли інші люди застосовують надто абстрактні або неочевидні форми спілкування – наприклад, іронію. Таким дітям важко точно оцінити, в якому стані знаходяться інші люди і чого вони хочуть. Діти з ППР ставляться до інших людей некритично, є надто довірливими, через що часто стають об'єктами маніпуляцій. Також їм важко оцінювати наслідки своїх дій та їх вплив на інших людей, через що важко розвивати стосунки.

Діти з ППР легкого ступеня мають труднощі і в практичній (побутовій) сфері. Базові навички самообслуговування в дітей з ППР можуть бути розвинуті так само добре, як і в їхніх однолітків з типовим розвитком. Але їм важко засвоїти більш складні побутові навички, такі як користування громадським транспортом, планування і здійснення покупок, організація власного побуту тощо. Діти з ППР мають ті ж самі потреби, що і діти з типовим розвитком. Однак їм важко обрати добрі способи задоволення своїх потреб та спланувати дозвілля. При прийнятті будь-яких важливих рішень (наприклад, стосовно сім'ї, власного здоров'я, фінансів, працевлаштування тощо) їм потрібна допомога.

Загальні стратегії роботи з дитиною, що має легке порушення інтелекту.

На відміну від, наприклад, ГРДУ чи ЗПР, порушення інтелекту є незворотнім. На жаль, дитина з ППР не зможе “перерости” інтелектуальне порушення і завжди буде мати інтелект нижчий, ніж в її однолітків з типовим розвитком.

В цей же час, діти з ППР розвиваються за тими ж законами, що і діти з типовим розвитком. В тому числі, нейропластичність в них працює так само, як і в інших дітей, за тими ж законами розвивається їхня пізнавальна та емоційна сфера, за тими ж законами формується їхня особистість. Тому при відповідно

організованому психокорекційному впливі можна повністю компенсувати значну частину негативних наслідків інтелектуального порушення у багатьох сферах розвитку дитини. А ті сфери, в яких розвиток дитини з ППР легкого ступеня значно обмежений, можна достатньо добре розвинути та навчити дитину стратегіям, які дозволять долати обумовлені цими обмеженнями життєві труднощі.

Як наслідок, дитина з ППР в дорослому житті принципово не відрізнятиметься від своїх однолітків з типовим розвитком. Вона зможе самостійно забезпечувати свої потреби, будувати здорові стосунки та реалізовуватись в професійному та громадському житті. Єдине, що їй важко даватиметься – це прийняття рішень на основі абстрактного мислення та комплексного аналізу інформації (наприклад, прийняття рішень стосовно здоров'я, захист своїх прав в суді чи купівля нерухомого майна). Однак і з цими завданнями доросла людина з ППР зможе справитись, якщо знатиме, як правильно користуватись соціальними послугами та допомогою інших людей.

Загалом, описані в попередньому розділі стратегії роботи з дітьми, що мають ГРДУ, варто застосовувати і при роботі з дітьми, що мають ППР. В дітей з інтелектуальними порушеннями, як і в дітей з ГРДУ, є труднощі з концентрацією уваги, плануванням, прогнозуванням та самоконтролем. Їхньому розвитку також сприятиме дружнє, прогнозоване і легке для розуміння середовище, яке їх мотивує та допомагає концентруватись на виконанні завдань. Тому з дітьми, що мають ППР, варто використовувати описані в попередньому розділі стратегії – загальний позитивний підхід, організацію простору, створення рутин, списків, використання жетонних систем, нагадувань, різних допоміжних засобів тощо.

Разом із цим, діти з ППР мають труднощі в пізнавальній сфері, яких не мають діти з ГРДУ. Тому для реалізації їхнього потенціалу їм потрібні додаткові умови:

- значна кількість повторень для засвоєння будь-чого;
- максимальна конкретність та наочність;

- структурування вправ, яке “направлятиме” запам’ятовування та відтворення інформації;
- структурування вправ, яке “направлятиме” мислення;
- структурування вправ, яке “направлятиме” саморегуляцію діяльності.

В переліку кілька разів використано слово “направлятиме”. Детально про “направлення” пам’яті, мислення та саморегуляції йтиметься нижче. Але основна ідея тут полягає в тому, що діти з ППР використовують свої пізнавальні процеси дещо інакше, ніж діти з типовим розвитком. Більшість інструкцій, які даються дітям, насправді є неповними. Ми навчаємо дітей певним фактам, правилам та алгоритмам діяльності, але не навчаємо їх спеціально, як саме слід узагальнювати та застосовувати цю інформацію. Їхній мозок робить це автоматично.

Наприклад, вивчаючи додавання, всі діти дізнаються, що $1 + 1 = 2$. Діти з типовим розвитком та діти з порушеннями інтелекту засвоюють це знання майже однаково легко, швидко та повно. Проте, вчителі майже ніколи не мають пояснювати дітям з типовим розвитком, що одиниця до будь-якого числа додається абсолютно однаково (тобто, що в результаті додавання одиниці початкове число завжди збільшується на одиницю). Діти з типовим розвитком швидко розуміють концепцію додавання і узагальнюють цю концепцію до нових ситуацій. Тобто, $2 + 1$, $3 + 1$, $4 + 1$ і т.д. - це нові ситуації, але дітям з типовим розвитком не потрібно окремо пояснювати, що вони мають пригадати минулий приклад, пригадати, як вони робили додавання і тепер так само використати додавання в конкретній новій ситуації. Їх мозок робить це самостійно. Натомість, діти з ППР не завжди розуміють, як використовувати попередній досвід або певну мисленнєву операцію. Їх в цьому потрібно “направити”.

Через низьку здатність до узагальнення та пов’язані з нею труднощі з довготерміною пам’яттю, діти з ППР потребують значної кількості повторень для засвоєння будь-якої інформації чи формування будь-якої навички. З цього випливає два методичних правила:

- потрібно збільшити кількість повторень однієї й тієї ж дії в одних і тих же умовах;

- потрібно збільшити кількість практики однієї й тієї ж дії в різних умовах.

Тобто, наприклад, для засвоєння навички розпізнавання емоцій, дитині з ППР потрібно буде декілька разів показати одну й ту саму картинку із зображенням певної емоції. А потім показати багато різних, але схожих картинок, на яких зображена ця ж емоція.

Через труднощі з абстрагуванням дітям з ППР потрібний максимум конкретики та наочності. Чим конкретніше подається матеріал, тим меншою буде різниця в продуктивності його засвоєння між дітьми з порушеннями інтелекту та дітьми з типовим розвитком. Інтелектуальні здібності визначаються здатністю до абстрагування та формулювання умовиводів на основі конкретної інформації. Діти з порушеннями інтелекту мають значно знижену здатність до абстрагування та формулювання умовиводів, однак конкретні форми пізнавальної діяльності (наприклад, механічна пам'ять) в таких дітей наближені за рівнем розвитку до відповідних форм пізнавальної діяльності в дітей з типовим розвитком.

Тому весь матеріал, який використовується в психокорекційній роботі, має бути максимально конкретним, наближеним до безпосереднього сенсорного досвіду, що потребує мінімуму мислення. Дитина має бачити те, що вона вивчає, чути як воно звучить, мати змогу торкнутися його та зробити із ним певні дії. Найефективнішими в психокорекції дітей з ППР є власний досвід, експерименти, використання ігор та інших форм і методів, максимально наближених до конкретного матеріального світу.

Конкретність означає також, що зміст психокорекційної роботи має безпосередньо стосуватись життя і потреб дитини. В ідеалі – не колись у майбутньому чи минулому, а тут і тепер. Тобто особливу увагу в психокорекційній роботі слід приділяти практиці. Дитина має не лише почути про стратегії саморегуляції, а застосувати разом із дорослим ці стратегії, щоб легше і швидше виконати домашнє завдання, яке їй вже сьогодні потрібно

робити. Вона має не лише почути про правила спілкування, а й використати їх під керівництвом дорослого прямо зараз та отримати за це щось – посмішку, комплімент, річ, про яку вона домовляється.

Будь-які вправи мають полегшувати дитині запам'ятовування та відтворення інформації самою своєю структурою. На кожному етапі виконання вправи дитина повинна отримати інструкцію, як їй треба скористатись своєю пам'яттю. Для цього спеціалісту, що працює з дитиною, потрібно розуміти, як відбуваються процеси запам'ятовування та відтворення інформації.

Спрощено запам'ятовування як процес можна розділити на чотири стадії:

- увага людини спрямовується на вхідну сенсорну інформацію;

- важлива сенсорна інформація зберігається в короткочасній (робочій) пам'яті;

- ця інформація використовується або обробляється із посередництвом короткочасної (робочої) пам'яті;

- корисна інформація з робочої пам'яті переноситься до довгострокової пам'яті та пов'язується із тією інформацією, що вже там зберігається.

В процесі відтворення інформації людина також спрямовує увагу на вхідну сенсорну інформацію, виділяє в ній важливі елементи (наявні чи відсутні) та зберігає їх у короткочасній пам'яті, а потім шукає, що із масиву вже відомого їй схоже на ці важливі елементи.

Тому щоб запам'ятати нове дитина з ППР має у відповідний момент отримати інструкції:

- куди саме спрямувати увагу;

- що саме проаналізувати;

- що саме з результатів аналізу запам'ятати;

- що саме зробити з результатами аналізу;

- як саме оцінити корисність цього;

- що саме пригадати з власного досвіду;

- як саме пов'язати з власним досвідом нову інформацію.

Ці інструкції можуть здаватись занадто детальними. Однак вони полегшують дитині засвоєння нового. Також направляти дитину та підказувати

може відповідним чином організована наочність. Наприклад, ця наочність може містити необхідну дитині інформацію з її минулого досвіду.

Такий же підхід стосується вправ, де дитині з ППР потрібно використати мислення. Наприклад, для полегшення аналітичних операцій, можна давати інструкції стосовно того, куди слід спрямувати увагу, що із чим порівняти і за яким критерієм. Або для полегшення операцій узагальнення можна спрямувати увагу дитини на критерій (ознаку), за яким робиться узагальнення.

Взагалі для “направлення” пізнавальних процесів корисно розбивати їх на окремі мисленнєві дії та до кожної з них задавати запитання. Наприклад, при аналізі зображення людини в певному емоційному стані, можна використати таку серію запитань: “Що ти бачиш на цьому малюнку?”, “Чим ця людина особлива?”, “Який в неї вираз обличчя?”, “Чи вона усміхнена?”, “Як думаєш, що відчуває ця людина?”, “На кого із твоїх знайомих схожа ця людина?”, “Коли ти відчував те ж саме?”, “Як думаєш, що сталося в цієї людини?”, “Чого б їй хотілося?”, “Як би змінився її настрій, якщо б вона це отримала?” тощо.

Також дітям з ППР важко регулювати власну діяльність. Тому корисним є включення у психокорекційні вправи інструкцій, які у потрібний момент направляють саморегуляцію діяльності дитини. Зокрема йдеться про:

- формулювання мети діяльності;
- планування;
- власне діяльність та її моніторинг;
- оцінку результатів діяльності.

Корисно також навчати дітей з ППР навичкам самоінструктування, самомоніторингу, самооцінювання та самопідкріплення.

Самоінструктування передбачає навчання дітей з ППР навичці давати самим собі вербальні підказки безпосередньо перед початком виконання діяльності. Тобто дитина має сама собі проговорювати, що вона зараз має робити.

Самомоніторинг детально описаний в попередньому розділі, де йдеться про дітей з ГРДУ, тому ми не будемо на ньому окремо зупинятись.

Самооцінювання та самопідкріплення включають в себе навчання дітей тому, як саме порівнювати результати своєї діяльності з бажаними метою або результатом (наприклад, коли, на що саме звертати увагу в своїй роботі, з яким саме зразком і за яким саме критерієм порівнювати), а також тому, як давати собі зворотній зв'язок щодо результатів власної діяльності (наприклад, проговорюючи самим собі, що вони зробили хорошу роботу).

Приклади 24 психокорекційних вправ для розвитку дитини з легким порушенням інтелекту.

В психокорекційній роботі з дітьми, які мають ППР, особлива увага має приділятися:

- розвитку навичок самоконтролю;
- розвитку навичок саморегуляції учбової діяльності;
- розвитку навичок цілепокладання;
- розвитку соціальних навичок;
- навчанню адаптивній поведінці;
- формуванню позитивної самооцінки.

Приклади психокорекційних вправ за більшістю із цих напрямів описані в попередньому розділі, де йшлося про роботу з дітьми, що мають ГРДУ. Їх можна використовувати і для дітей, що мають порушення інтелекту, але із певними модифікаціями. Насамперед йдеться про:

- подання інформації у спрощеному, скороченому і більш конкретному вигляді;
- застосування більшої кількості прикладів та повторень;
- додаткових інструкцій для направлення пізнавальних процесів та саморегуляції.

Модифікуватись мають і роздаткові матеріали — наочність та бланки для виконання вправ. Бланки повинні:

- бути простими, без зайвих деталей;
- містити прості, короткі та чіткі інструкції,

- мати написи шрифтом без зарубок, достатнього розміру (напр., шрифтом Arial, 24 кеглем), з вирівнюванням по лівому краю;
- містити ілюстрації чи піктограми.

Більш детально про те, як подавати інформацію людям з порушеннями інтелекту, можна прочитати в посібнику “Інформація для всіх: Європейські стандарти викладу інформації, яку легко читати та розуміти” (2014).

В цьому підрозділі зібрано приклади окремих психокорекційних вправ для індивідуальної роботи з дітьми, що мають порушення інтелекту легкого ступеня. Ми зосередимось на двох напрямках психокорекційної роботи, які не описані в попередньому розділі — на розвитку навичок цілепокладання та на навчанні адаптивної поведінки.

Дітям з порушеннями інтелекту надзвичайно важко здійснювати такі комплексні мисленнєві операції, як постановка цілей. Тому розвивати навички постановки та досягнення цілей слід починати якомога раніше. Для цього дітей з ППР слід навчати:

- бачити, що їм подобається та не подобається в їх житті;
- виявляти, що саме вони хочуть змінити;
- формулювати конкретні, досяжні та цікаві цілі;
- знаходити способи досягнення цілей;
- планувати конкретні кроки для досягнення цілей;
- здійснювати кроки та їх самомоніторинг;
- оцінювати результати виконання кроків;
- оцінювати прогрес у просуванні до цілі;
- оцінювати результат досягнення цілі.

Як і в розділі, де даються вправи для дітей з ГРДУ, ми викладаємо “теоретичний” матеріал у вигляді тексту бесіди. Окрему увагу ми приділяємо прикладам дизайну бланків для виконання вправ. Щоб краще проілюструвати, як вони мають виглядати, ми подаємо їх окремо після тексту. В дизайні бланків використано піктограми з проєкту OpenMoji (“Open source emojis...”). Їх можна вільно і безоплатно використовувати і розповсюджувати в будь-яких цілях. Тому ви також можете використовувати їх в дизайні власних вправ і наочності.

Напрям 1. Розвиток навичок цілепокладання.

Подивись на план нашого заняття. Я розкажу тобі, що таке цілі. Пригадай, може ти вже чув це слово. На занятті ти придумаєш свою власну ціль. Я тобі в цьому допоможу. Ми з тобою подумаємо, як досягти твоєї цілі. Тобто ми придумаємо, що треба робити, щоб досягти твоєї цілі. Ці справи ми запишемо на окремому листочку. Це буде наш план. Після заняття ти спробуєш виконувати цей план. І, можливо, ти досягнеш своєї цілі.

Подумай про три речі, які в житті тебе радують. Згадай всі справи, якими ти займаєшся. Людей, з якими ти дружиш. Місця, в яких ти часто буваєш — свій дім, школу, місце, де ти любиш гуляти. Подумай, які 3 з цих всіх справ і речей тобі найбільше приємні. Давай їх запишемо.

Тепер подумай, які три речі в житті тебе засмучують. Також запиши їх.

Подивись на всі ці добрі і погані речі, які ти щойно записав. Мабуть тобі б хотілося мати більше добрих речей і менше поганих. Якісь із цих речей ти можеш самостійно змінити. Наприклад, ти можеш робити більше добрих речей. Або ти можеш робити менше поганих речей (можна навести приклад добрих та поганих речей, які згадала дитина).

Якщо людина захотіла змінити щось в своєму житті, то говорять, що в неї з'явилась ціль. Ціль — це таке твоє бажання, яке ти можеш самостійно виконати.

Наприклад, деякі діти хочуть робити домашні завдання швидше, щоб в них було більше вільного часу. Тоді говорять, що їх ціль — швидше робити домашні завдання. Або деякі діти хочуть навчитись їздити на велосипеді. Тоді їх ціль — навчитись їздити на велосипеді. Ще є діти, які хочуть познайомитись із новим другом. Як думаєш, яка в них ціль?

Подивись знов на ті добрі і погані речі зі свого життя, які ти записав. Що б тобі хотілося змінити? Придумай і запиши свою ціль.

Тепер уяви, що твоя ціль вже виконана. Мабуть, твоє життя через це стане кращим. І ти якось це побачиш. Добрі цілі міняють життя настільки, що це можна побачити.

Наприклад, згадай дитину, яка хоче швидше робити уроки. Раніше їй потрібно було довго сидіти за уроками після школи. Це могло займати чотири години. Вона не встигала зробити уроки до вечері. І в неї не було часу гуляти на вулиці. А тепер вона робить уроки швидко. Вона виконує всі справи за годину. І вона гуляє на вулиці, бо в неї лишився час.

Або згадай про дитину, яка хотіла навчитись їздити на велосипеді. Раніше вона сідала на велосипед і одразу падала. А тепер вона їде на велосипеді і не падає. Згадай дитину, яка хоче мати нового друга. Як ти побачиш, що вона виконала свою ціль?

Тепер подивись на свою ціль. Як ти побачиш, що вона виконана? Запиши, як ти це побачиш, що зміниться в твоєму житті. Це будуть добрі зміни. Подумай, наскільки кращим стане твоє життя. І наскільки кращим в тебе тоді буде настрій. Подивись на сонечка. Обведи сонечко такого розміру, як і ці добрі зміни в твоєму житті. Якщо ти будеш дуже радуватись, обведи найбільше сонечко. Якщо будеш радуватись лише трошки — найменше. Обведи середнє сонечко, якщо ти порадуюєшся, але не надто сильно.

Тепер ми придумаємо план. План — це ті справи, які потрібно зробити, щоб виконати ціль. Щоб написати план, потрібно подумати про всі справи. Але план потрібно з чогось почати.

Наприклад, пригадай дитину, яка хоче швидко робити уроки. Щоб почати робити уроки швидко, їй потрібно вчасно дивитись, що їй задали. Подивитись, що задали, вона може в щоденнику. Тому першою справою для її цілі буде покласти щоденник на стіл. Або пригадай дитину, яка хоче навчитись їздити на велосипеді. Щоб вчитись, їй потрібен велосипед. Вона має його десь взяти. Як думаєш, в кого можна взяти велосипед, щоб вчитись? Або пригадай дитину, яка хоче з кимось познайомитись. Як думаєш, з чого вона може почати?

Подивись на свою ціль. Як думаєш, що треба зробити в першу чергу, щоб її досягти? Запиши цю справу. Тепер подумай, що потрібно робити далі. Якою буде друга справа? Запиши її (зробити так само з усіма кроками).

Подивись на весь список справ, які ти записав. Переглянь кожному з них по черзі. Може план треба почати з якоїсь іншої справи? Або поміняти якісь із цих

справ місцями? Подивись уважно і добре подумай. Після цього запиши кожну із цих дій в план в такому порядку, як ти їх робитимеш. Першою пиши справу, яку ти зробиш перш за все. А останньою — останню.

Подивись по черзі на всі справи з плану. Коли ти їх виконуватимеш, тобі потрібно буде якимось дінатись, що справу зроблено. Пригадай, як ти дінатимешся, що виконана твоя ціль. Щось зміниться в твоєму житті. Ти щось побачиш. Так само щось змінюватиметься, коли ти робитимеш кожну із справ, які ти написав у план. Подивись на першу справу. Що ти побачиш, коли виконаєш її? Запиши це у виконання плану (зробити так само з усіма діями).

Отже, тепер в тебе є план досягнення цілі. Візьми листочок, на якому ти написав свій план. З одного боку листочка в тебе написані всі справи, які потрібно зробити, щоб досягти цілі. З другого боку написано, як ти дінатимешся, що кожну із справ зроблено. Поклади цей листочок в щоденник. Він нагадуватиме тобі, що саме тобі треба робити.

Тепер я дам тобі домашнє завдання. Тобі потрібно буде зробити першу дію з плану. Подумай, коли саме ти зможеш це зробити. Можеш позначити час або місце, коли ти робитимеш першу дію, в плані. Коли цей час настане, зроби першу дію з плану. Як тільки ти зробиш першу дію, дістань листочок з планом і постав відмітку у виконанні плану у спеціальному місці (показати).

Якщо хочеш, до нашої наступної зустрічі ти можеш зробити й інші дії з твого плану. Але це не обов'язково.

Тепер пригадай, чим ми сьогодні займались. Ми поговорили про ціль. Ціль — це таке бажання, яке ти сам виконуєш. Потім ти обрав собі ціль (назвати ціль дитини). Ми зробили план всіх справ, які треба зробити для цілі. Ти отримав домашнє завдання. Розкажи, яке в тебе домашнє завдання. На початку наступного заняття ми подивимось на твоє домашнє завдання. В тебе можуть бути труднощі, коли ти його робитимеш. Це не страшно. Якщо тобі буде важко, то на наступному занятті ми щось придумаємо або зробимо твоє завдання разом.

Прочитай план заняття

- Ти дізнаєшся, що таке **цілі**
- Ти придумаєш свою **власну ціль**, яка зробить твоє життя кращим
- Ми разом подумаємо, **як досягти твоєї цілі**
- Ми разом зробимо **план** досягнення твоєї цілі

Після заняття

- Ти виконуватимеш свій план
- Ти досягнеш своєї цілі



Згадай і напиши 3 **добрі** речі

в твоєму житті:



Згадай і напиши 3 **погані** речі

в твоєму житті:



Ціль — це твоє бажання, яке ти можеш самостійно виконати

Подумай про **добрі** та **погані** речі в твоєму житті.

Придумай **ціль**, яка зробить твоє життя кращим.

Наприклад, можеш покращити щось



в навчанні



в здоров'ї



в дружбі



в поведінці



Моя ціль:

Подумай про свою **ціль**. Уяви, що твоя ціль вже виконана. Напиши, як саме ти **побачиш**, що ціль виконана.

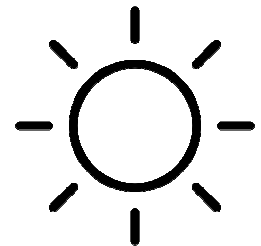
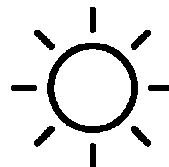


Моя ціль виконана, коли:

Знов уяви, що твоя ціль вже виконана.

Подумай, що доброго тоді станеться.

Обведи сонечко такого розміру, як і майбутні добрі зміни в твоєму житті.



Тепер ми придумаємо **план**, щоб виконати твою **ціль**.

Подумай і напиши, з якої **першої дії** ти можеш почати виконання своєї цілі.

1	Щоб виконати ціль, треба: _____ _____
----------	--

Подумай і напиши, яку **другу дію** потрібно буде зробити після першої дії.

2	Щоб виконати ціль, треба: _____ _____
----------	--

Так само напиши, яку третю дію потрібно зробити далі

3	Щоб виконати ціль, треба: _____ _____
----------	--

Якщо треба, напиши четверту і п'яту дію

4	Щоб виконати ціль, треба: _____ _____
----------	--

5	Щоб виконати ціль, треба: _____ _____
----------	--

Тепер переглянь всі дії ще раз. І напиши їх всі разом в **план**.

План	
Що я буду робити, щоб _____	

1	_____ _____
2	_____ _____
3	_____ _____

4

5

Подивись по черзі на всі дії плану. Як ти дізнаєшся, що дії виконані?

Виконання плану

дія

як я дізнаюсь,
що дія зроблена:



1

2

3

4 _____

5 _____

Подумай, як саме ти зрозумієш, що виконав **першу дію** плану? Що ти почуєш чи побачиш?

Запиши це в перший рядок **виконання плану** на попередній сторінці.

Зроби так само з другою, третьою, четвертою та п'ятою діями.

Домашнє завдання

Збережи листок із **планом** та **виконанням плану**. Поклади його на видне місце. Наприклад, в щоденник. Це нагадуватиме тобі, що ти маєш робити.

Подумай, **коли** ти можеш зробити першу дію.



Твоє головне завдання — зробити першу дію з плану

Як тільки зробиш першу дію, постав відмітку у **виконанні плану** навпроти рядку із першою дією



Якщо хочеш, можеш зробити інші дії до наступного заняття.

Згадай, чим ми сьогодні займались

- Ти дізнався, що таке **ціль**
- Ти вибрав собі **ціль**

- Ми зробили план досягнення цілі
- Ти отримав домашнє завдання

На наступному занятті ми поговоримо про твоє домашнє завдання.

В тебе можуть виникнути труднощі. Якщо вони будуть, ми поговоримо про те, як їх краще подолати.

Напрям 2. Навчання адаптивній поведінці

Подивись на план нашого заняття. Ми з тобою поговоримо про те, що таке конфлікт. Пригадай, може ти вже чув це слово. В конфліктах різні люди ведуть себе по-різному. Одні ведуть себе впевнено, другі — пасивно, а треті — агресивно. Може ти вже чув десь слова впевнений, пасивний та агресивний. Але ми ще спеціально про них поговоримо. Також ми поговоримо про те, як поводитись в конфліктах впевнено. Після заняття ти пробуватимеш поводитись впевнено.

Подивись на картинку. Що тут намальовано? Як думаєш, що відбувається на цій картинці? Чому всі ці люди тут зібрались? Подивись на двох хлопців в центрі картинки — на високого хлопця і на трохи нижчого. Як думаєш, що між ними сталось? Що робить високий хлопець? Як думаєш, чому він це робить? А що він хотів би? Тепер подивись на нижчого хлопця. Що він робить? Чому він це робить? Чого йому хотілося б?

Ці хлопці мабуть сваряться (можна відштовхуватись від відповідей дитини). І є якась причина, чому вони сваряться. Мабуть, вони щось не поділили. Тобто, кожен із них щось хотів. І вони не змогли домовитись, як кожному це отримати. Наприклад, люди можуть одночасно хотіти сісти на один і той самий стілець. Або вони можуть одночасно хотіти останній шматочок торта. Коли люди не можуть домовитись, як щось поділити, говорять, що в них конфлікт.

Пригадай, коли в тебе був із кимось конфлікт в останній раз. З ким він був? Де ви були? Що ви не змогли поділити? Намалюй цей конфлікт.

В конфліктах люди поводяться дуже по-різному.

Є люди, які дуже бояться конфліктів. Якщо вони щось з кимось не поділили, то вони цю річ одразу віддають. Вони також віддають свої власні речі, якщо поспробувати їх забрати. Часто ці люди роблять те, чого не хочуть, якщо їм сказати про це. Наприклад, людина, яка боїться конфліктів, віддасть свій десерт, якщо сказати їй “А ну віддай мені свій десерт!”. Такі люди, які бояться конфліктів і все дозволяють, називаються пасивними.

Є люди, які не бояться конфліктів. Вони ведуть себе спокійно. Вони віддають щось, якщо хочуть. І не віддають, якщо не хочуть. Якщо сказати такій людині “А ну віддай мені свій десерт!”, то вона віддасть його, тільки якщо схоче. А якщо не схоче, вона спокійно і з посмішкою скаже “Це мій десерт. Вибач, але я з’їм його сама”. Такі люди називаються впевненими

Також є люди, які в конфлікті стають дуже сердитими. Вони кричать на інших, обзиваються. І одразу лізуть в бійку, якщо їм щось не подобається. Якщо сказати такій людині “А ну віддай мені свій десерт!”, вона почне обзиватись і може вдарити. Часто такі люди самі забирають десерт в інших. Цих людей називають агресивними.

Тобто люди в конфлікті бувають пасивними, впевненими та агресивними. Подивись на картинку і прочитай, що роблять пасивні, впевнені та агресивні люди.

Пригадай ситуацію зі свого життя, коли ти вів себе пасивно. Що тоді сталося? З ким у тебе був конфлікт? Запиши цю ситуацію. Що саме ти робив пасивно? Запиши, що ти робив пасивно. Тепер пригадай, що роблять впевнені люди. Подивись на речі, які ти робив пасивно. І подумай, що ти міг робити замість кожної з цих речей, щоб бути впевненим (потрібно дати окрему інструкцію щодо кожного окремого прикладу поведінки). Запиши, як би ти поведився, щоб бути впевненим.

Пригадай ситуацію зі свого життя, коли ти вів себе агресивно. Що тоді сталося? З ким у тебе був конфлікт? Запиши цю ситуацію. Що саме ти робив агресивно? Запиши, що ти робив агресивно. Тепер пригадай, що роблять впевнені люди. Подивись на речі, які ти робив агресивно. І подумай, що ти міг

робити замість кожної з цих речей, щоб бути впевненим (потрібно дати окрему інструкцію щодо кожного окремого прикладу поведінки). Запиши, як би ти поведився, щоб бути впевненим.

Тепер подивись на всі ці речі, які ти записав. Подивись на речі, які ти міг би робити впевнено. Випиши, як треба поводитись, щоб бути впевненим. Це будуть твої правила впевненості.

Збережи листок, де ти написав, як бути впевненим. Поклади його на видне місце. Наприклад, в щоденник. Це нагадуватиме тобі, що ти маєш робити, щоб бути впевненим.

Твоє головне домашнє завдання завдання — старатись бути впевненим протягом наступного тижня.

Переверни листок, на якому ти записав правила впевненості. На звороті ти побачиш щоденник впевненості. Протягом наступного тижня в кінці кожного дня обводь цю позначку (показати) якщо ти був впевнений в цей день. Або обводь цю позначку (показати), якщо ти не був впевнений в цей день. Якщо хочеш, можеш писати, що саме ти робив впевнено в цей день.

Тепер згадай, чим ми сьогодні займались. Ми поговорили про те, що таке конфлікт. Конфлікт виникає, коли люди не можуть домовитись, як поділити якусь річ — стілець, торт чи в яку гру грати. В конфліктах люди ведуть себе по-різному. Одні — бояться, все дозволяють, ведуть себе пасивно. Другі — спокійні, роблять що хочуть і не роблять що не хочуть, ведуть себе впевнено. Треті — кричать, б'ються і ведуть себе агресивно. Ти придумав правила впевненості — що треба робити, щоб бути впевненим. В кінці ти отримав домашнє завдання. Розкажи, яке в тебе домашнє завдання. На початку наступного заняття ми подивимось на твоє домашнє завдання. В тебе можуть бути труднощі, коли ти його робитимеш. Це не страшно. Якщо тобі буде важко, то на наступному занятті ми щось придумаємо або зробимо твоє завдання разом.

Прочитай план заняття

Ти дізнаєшся, що таке **конфлікт**

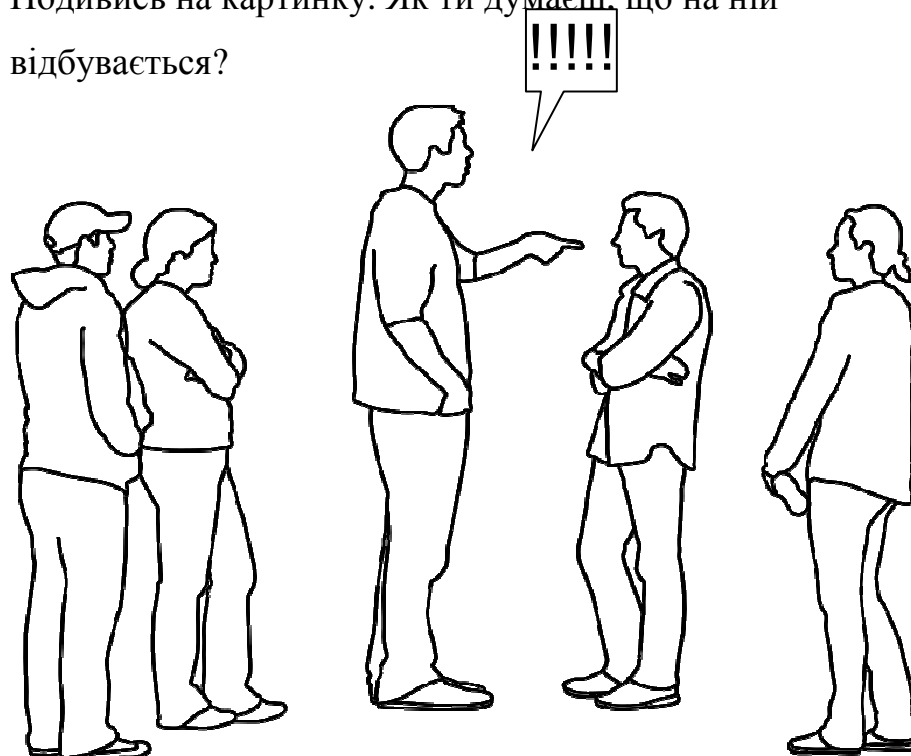
Ти дізнаєшся, що таке **пасивність, агресивність та впевненість**

Ти дізнаєшся, **як бути впевненим**

Після заняття

Ти будеш пробувати поводитись впевнено

Подивись на картинку. Як ти думаєш, що на ній відбувається?



Подивись на двох хлопців в центрі зображення. Як думаєш, що між ними сталося?

Що в цій ситуації хоче високий хлопець?

А що хоче нижчий хлопець?



Коли люди не можуть щось поділити, це називається **конфлікт**.

Пригадай, коли в тебе в останній раз був із кимось **конфлікт**. Намалюй цю ситуацію.

В конфлікті люди поводяться по-різному.

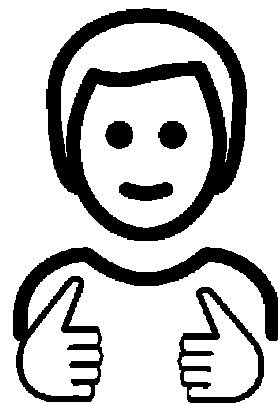
Вони можуть бути **пасивними, впевненими та агресивними**.

Прочитай, що роблять пасивні, впевнені та агресивні люди



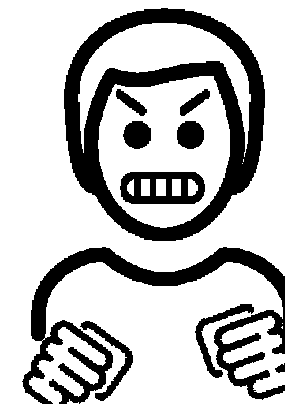
Пасивний

- все дозволяє, навіть коли не хоче цього
- не говорить про свої почуття та бажання



Впевнений

- спокійний
- говорить, чого хоче і чого не хоче
- не звинувачує інших (говорить “я”)




Агресивний

- кричить
- нікого не слухає
- б'є інших
- звинувачує інших (говорить “ти”)

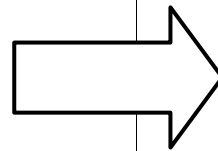
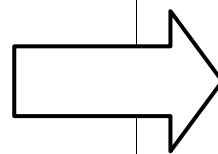
Пригадай і напиши про ситуацію зі свого життя, де ти вів себе **пасивно**.

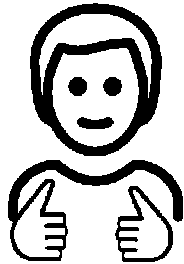
Напиши, що ти тоді робив пасивно. Потім подумай і напиши, що ти міг би робити замість цього, щоб бути впевненим.

Ситуація, де я вів себе пасивно:



Що я робив:



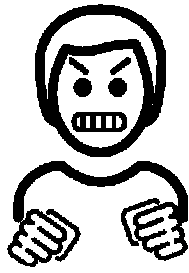


Я міг би:

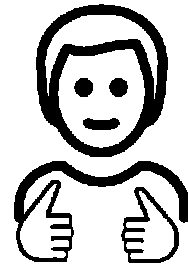
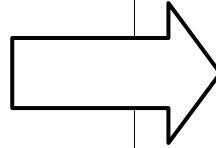
Пригадай і напиши про ситуацію зі свого життя, де ти вів себе **агресивно**.

Напиши, що ти робив агресивно. Потім подумай і напиши, що ти міг би робити замість цього, щоб бути впевненим.

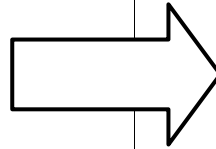
Ситуація, де я вів себе агресивно:



Що я робив:

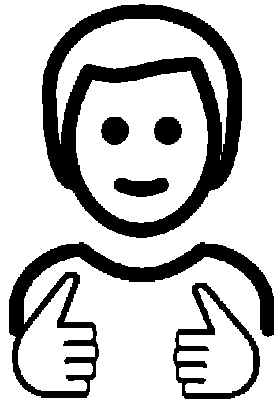


Я міг би:



Подивись знов на всі речі, які ти міг би робити, щоб бути впевненим.

Напиши, що тобі треба робити в майбутньому, щоб бути впевненим.



Щоб бути впевненим, треба:

Щоденник впевненості

День	Чи був я впевнений		Що саме я робив
Пн	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Вт	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ср	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Чт	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Пт	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Сб	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Нд



Домашнє завдання

Збережи **листок**, де ти написав, **як бути впевненим**. Поклади його на видне місце. Наприклад, в щоденник. Це нагадуватиме тобі, що ти маєш робити.



Твоє головне завдання — старатись бути впевненим протягом наступного тижня

Перевірни цей листок. На звороті ти побачиш **щоденник впевненості**.

Протягом наступного тижня **в кінці кожного дня** обводь позначку



якщо ти **був** впевнений
в цей день



якщо ти **не був** впевнений
в цей день

Якщо хочеш, можеш писати, **що саме ти робив** впевнено в цей день.

Згадай, чим ми сьогодні займались

Ти дізнався, що таке **конфлікт**

Ти дізнався, що таке **пасивність, впевненість та агресивність**

Ти придумав **правила впевненості**

Ти отримав домашнє завдання

На наступному занятті ми поговоримо про твоє домашнє завдання.

В тебе можуть виникнути труднощі. Якщо вони будуть, ми поговоримо про те, як їх краще подолати.

Література.

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.

2. Open source emojis for designers, developers and everyone else. (n.d.)
Електронний ресурс. Режим доступу: <http://openmoji.org/>

3. Taylor, J. L., Lindsay, W. R., & Willner, P. (2008). CBT for people with intellectual disabilities: emerging evidence, cognitive ability and IQ effects. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(6), 723-733.

4. Інформація для всіх: Європейські стандарти викладу інформації, яку легко читати та розуміти. (2014). К.: ВГО “Коаліція”.

3.5. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із ЗПР.

З метою збереження психічного здоров'я школярів, сприяння повноцінному психологічному та особистісному розвитку, профілактики порушень в динаміці розвитку та усунення тих перешкод, які гальмують або деформують розвиток особистості в початковій школі проводиться корекційно-розвивальна робота.

Корекційно-розвивальна робота передбачає, активний цілеспрямований вплив на такі сфери, як:

- когнітивну (формування мислення, пам'яті, уваги, дрібної та великої моторики, формування позитивної мотивації);
- особистісну (формування позитивного ставлення до себе та інших);
- мовленнєву (розвиток фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичного ладу мовлення, зв'язного мовлення, писемного мовлення);
- психомоторну (розвиток координації рухів, спритності, сили, витривалості, розвиток відчуття ритму, зорового аналізатора, слухового сприймання та ін.).

Складовою курикулу є корекційно-розвиткові заняття, в яких визначено напрямки психічного розвитку школярів, що мають братися до уваги в процесі спеціально організованих корекційно-розвиткових занять, сутність яких закладено у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими потребами. Так, у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей із затримкою психічного розвитку метою корекційно-розвиткових занять визначено формування пізнавальної діяльності, як когнітивної передумови розвитку мовлення і мови, емоційно-вольової сфери, особистості, основних видів діяльності, психомоторного розвитку. Окреслена мета потребує конкретизації завданнями, які мають визначити психолого-педагогічні напрямки її реалізації у процесі проведення корекційно-розвиткових занять.

Аналіз психологічних досліджень (О. Бабяк, Н. Баташева, Т. Ілляшенко, Т. Марчук, А. Обухівська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.)

свідчить, що затримка психічного розвитку охоплює усю психічну сферу дитини, – це особливості розвитку пізнавальних процесів, недоліки усного та писемного мовлення, незрілість складних форм поведінки, недоліки цілеспрямованої діяльності на тлі надмірної виснажуваності, порушення працездатності, енцефалопатичні розлади, що загалом свідчить про системне порушення психічного розвитку.

У цьому системному порушенні психічного розвитку виділяється низка суттєвих особливостей, які можна групувати таким чином.

- у сенсорно-перцептивній сфері – уповільненість прийому і переробки сенсорної інформації (найперше, слухової та зорової); недостатність просторових уявлень та просторової орієнтації;

- у мисленні – недостатність мисленнєвих дій та операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, конкретизації) та виразне домінування простіших мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу); низької продуктивності операції абстрагування, логічних форм мислення; особливості розвитку наочно-образного мислення та недостатність словесно-логічного;

- у мнестичній сфері – переважання механічної пам'яті над логічною; успішніше запам'ятовування з опорою на наочність, ніж опосередковано; зниженням обсягу короткотривалої і та довготривалої пам'яті; низька продуктивність мимовільної пам'яті.

- у мовленнєвому розвитку – обмеженість мовлення, особливо експресивного; уповільнене опанування граматичним ладом мовлення; порушення звуковимови; труднощі опанування писемним мовленням;

- в емоційно-вольовій сфері – незрілість емоційно-вольової діяльності, інфантилізм, нескоординованість емоційно-вольових процесів;

- в мотиваціях – переважання ігрових інтересів; дезадаптивність потягів та інтересів;

- у психомоториці – розбалансування рухової активності (гіпер- та гіпоактивність), імпульсивність, труднощі в опануванні руховими навичками, порушення координації рухів.

Виділені особливості психічної сфери при затримці психічного розвитку мають поліморфний характер та неоднорідність їх психологічної структури тобто, міра несформованості психічних процесів та функцій може бути різною, можливе різне поєднання збережених та несформованих процесів та функцій. Ці чинники мають братися до уваги під час організації корекційно-розвиткових занять, а їх зміст слід конструювати з позиції системного підходу до діяльності.

Зважаючи на викладене напрямки корекційного розвитку психічної сфери школярів із затримкою психічного розвитку доцільно представити таким чином.

- цілеспрямоване формування пізнавальної діяльності шляхом розвитку: сенсорно-перцептивної діяльності та формування еталонних уявлень; мнемічної діяльності різної модальності; розумових здібностей шляхом опанування дій заміщення і наочного моделювання в різних видах діяльності (навчальна, предметно-практична); творчих здібностей; розвитку мовлення;

- формування навчальної та предметно-практичної діяльності (мотиваційного, орієнтовно-операційного та регуляційного компонентів) у процесі цілеспрямованого формування навчальної і предметно-практичної діяльності: уміння програмувати, контролювати, регулювати й оцінювати результати виконання завдань; активізацію мовлення в різних видах діяльності (ігровій, образотворчій, навчальній, трудовій).

- корекційний розвиток емоційно-вольової сфери у процесі формування здатності до вольових зусиль, довільної регуляції поведінки; через подолання вже сформованих негативних якостей особистості; попередження й усунення афективних, негативних виявів і відхилень у поведінці;

- розвиток усного мовлення шляхом: корекції порушень звуковимови, одночасно з формуванням фонематичних процесів; розвиток лексики й граматичного ладу мовлення; розширення обсягу словника, уявлень про довкілля у процесі мовленнєвої й пізнавальної діяльності; формування управління й узгодження слів у реченні, зв'язного мовлення; ініціацію контакту, взаємодію та підтримування спілкування зі значущими дорослими та однолітками. Формування писемного мовлення у процесі: розвитку

фонематичного, складового аналізу й синтезу; становлення синтетичних прийомів поскладового читання; формування мотивації оволодіння графічним зображенням букв й розвиток смислового програмування письмового висловлювання; формування мовних операцій.

– розвиток психомоторики: формування рухових вмінь та навичок; розвиток координації рухів, спритності, сили, витривалості; розвиток відчуття ритму; розвиток правильної постави, ходи, грації, рухів; розвиток загальної та дрібної моторики; розвиток моторних функцій і дихання (О. Бабяк, 2018; О. Бабяк, Н. Баташева, О. Орлов, 2018; І. Омельченко, Л. Федорович, 2018; Т. Сак і Л. Прохоренко, 2018).

У відповідності з навчальним планом для спеціальних та інклюзивних класів, які відвідують учні із затримкою психічного розвитку корекційно-розвивальні заняття проводяться з наступних напрямів: корекція розвитку (когнітивного та особистісного); розвиток мовлення; ритміка. Схарактеризуємо кожен напрям більш детально.

Корекція розвитку (когнітивного)

Навчальна програма «Корекція розвитку» спрямована на реалізацію таких завдань:

– розвиток сенсорно-перцептивної діяльності і формування еталонних уявлень;

– розвиток мисленнєвої діяльності (аналітико-синтетичного процесу, порівняння, узагальнення, класифікації) у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком;

розвиток наочно-образного та словесно-логічного мислення;

– корекційний розвиток вольової сфери (формування уваги, здатності до вольових зусиль, довільної регуляції поведінки);

– формування предметно-практичної діяльності (мотиваційного, орієнтовно-операційного і регуляційного компонентів).

– розвиток дрібної моторики.

Програма «Корекція розвитку» охоплює такі напрями за роками навчання:

Перший рік навчання

Формування знань про властивості предметів та їх розташування у просторі.

Розвиток логічного мислення.

Розвиток уявлення.

Розуміння послідовності зображених подій.

Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків.

Розвиток довільної уваги.

Розвиток дрібної моторики рук.

Другий рік навчання

Орієнтування у просторі

Знання та уміння розповідати про різні властивості навколишніх предметів.

Розвиток логічного мислення.

Розвиток уявлення.

Розуміння послідовності зображених подій.

Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків.

Розвиток довільної уваги.

Розвиток дрібної моторики рук.

Третій рік навчання

Розвиток наочно-образного мислення засобом конструювання.

Розвиток логічного мислення (на змісті матеріалів навчальних предметів другого класу).

Розвиток довільної уваги.

Четвертий рік навчання

Розвиток наочно-образного мислення засобом конструювання.

Розвиток логічного мислення (на матеріалі навчальних предметів третього класу).

Розвиток довільної уваги.

П'ятий рік навчання

Розвиток наочно-образного мислення засобом конструювання.

Розвиток логічного мислення (на матеріалі навчальних предметів четвертого класу).

Розвиток довільної уваги.

На думку Т. Сак (2016) під час організації корекційно-розвиткових занять важливо дотримуватися принципів диференціації та індивідуалізації, згідно з якими дітей із затримкою психічного розвитку доцільно умовно поділити на три типологічні групи. А саме:

1. Діти, у яких спостерігаються порушення пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції пізнавальної діяльності при первинно збереженому інтелектуальному розвитку. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розлади працездатності різного походження.

2. Діти з нерівномірними проявами пізнавальної активності й продуктивності, недостатнім інтелектуальним розвитком при порівняно збереженому рівні їх навчуваності, яка може бути реалізованою в умовах спеціально організованого навчання.

Для дітей із цими порушеннями властива різка обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість розумових дій та операцій, яка виявляється в недоліках перцептивної діяльності, наочно-образного та словесно-логічного мислення, відставання в розвитку мовлення (недостатній словник, недорозвинене граматичне висловлювання); обмежених уявленнях про довкілля. У межах доступного матеріалу діти здатні скористатися допомогою, дуже чутливі до позитивної стимуляції, у сприятливих умовах виявляють достатню навчуваність.

3. Діти, яким властиве поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності й надмірно слабкої пізнавальної активності; недостатній інтелектуальний розвиток зумовлений зниженою навчуваністю, їм властива особлива ригідність, негнучкість мислення, унаслідок чого дитина під час навчання дуже обмежено користується допомогою.

До цієї групи входять діти з тяжкими формами затримки психічного розвитку церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається первинна

дефіцитарність у розвитку усіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозису, праксису та ін., а також недорозвиток емоційно-вольової сфери.

Розвиток гностичної діяльності

У процесі психокорекційної роботи важливо враховувати індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, а сам процес корекції має проводитися в межах діяльності, доступної для дитини (ігрова, навчальна тощо).

Основною метою психологічної корекції молодших школярів з затримкою психічного розвитку є оптимізація їх інтелектуальної діяльності за рахунок стимуляції їх психічних процесів і формування позитивної мотивації на пізнавальну діяльність.

Важливим принципом психологічної корекції пізнавальних процесів і особистості дітей є облік форми і ступеня тяжкості затримки психічного розвитку.

Наприклад, у дітей з психофізичними інфантилізмом в структурі пізнавального дефекту визначальна роль належить недорозвитку мотиваційної сторони навчальної діяльності. Тому психокорекційний процес повинен бути спрямований на розвиток пізнавальних мотивів. А у дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу спостерігається тотальне недорозвинення передумов інтелекту: візуально-просторового сприймання, пам'яті, уваги. У зв'язку з цим корекційний процес повинен орієнтуватися на формування цих психічних процесів, на розвиток навичок самоконтроля і регуляції діяльності.

Для зручності аналізу порушень пізнавальної діяльності доцільно виділити три основних її блоки - мотиваційний, регуляційний і блок контролю – і відповідні цим порушенням завдання психокорекційного процесу (див. Табл. 1).

Табл. 1. Завдання психокорекційного процесу за блоками діяльності

Найменування Блоку	Зміст Блоку	Психокорекційні завдання	Форми ЗПР
Мотиваційний блок	Невміння дитини	Формування пізнавальних	Психофізичний інфантилізм ЗПР

	<p>виділити, усвідомити і прийняти мету дії</p>	<p>мотивів: створення проблемних навчальних ситуацій;</p> <p>стимулювання активності дитини на занятті; приділення уваги типу сімейного виховання.</p> <p>Прийоми:</p> <p>свідомість ігрових навчальних ситуацій;</p> <p>дидактичні та розвиваючі ігри.</p>	<p>психогенного походження</p>
<p>Блок регуляції</p>	<p>Невміння планувати свою діяльність в часі і за змістом</p>	<p>Навчання дитини планувати свою діяльність в часі, попередньо організовуючи орієнтування в завданнях, попередньо аналізуючи з дитиною використовувати способи діяльності.</p> <p>Прийоми: навчання дітей продуктивним видам діяльності (конструювання,</p>	<p>Соматогенні форми ЗПР ЗПР церебрально-органічного генезу</p>

		малювання, ліплення, модельювання)	
Блок контролю	Невміння дитини коригувати свої дії і вносити необхідні корективи по ходу їх виконання	Навчання контролю за результатами діяльності. Навчання контролю за способом діяльності. Навчання контролю в процесі діяльності. Прийоми: дидактичні ігри та вправи на увагу, пам'ять, спостережливість; навчання конструювання і малювання за моделями	ЗПР церебрально-органічного генезу Соматогенна форма ЗПР Психогенна форма ЗПР

Важливим є єдність вимог до дитини з боку педагога, психолога та інших фахівців. Це успішно досягається при ретельному дотриманні режиму дня, чіткій організації повсякденного життя дитини, що виключають можливість незавершених розпочатих дитиною дій.

Як зазначалося вище, при всіх формах ЗПР спостерігається недорозвиток уваги. Також було показано, що різні властивості уваги роблять неоднаковий вплив на успішність навчання дітей з різних предметів. Наприклад, при вивченні математики провідна роль належить обсягу уваги, успішність оволодіння читанням пов'язана зі стійкістю уваги, а засвоєння української мови залежить від точності розподілу уваги. Знання цих закономірностей має

важливе значення в організації психокорекційного процесу та підборі психотехнічних прийомів. Наприклад, для формування розподілу уваги дітям можна пред'являти тексти, а для розвитку обсягу – цифри і різні математичні завдання.

Крім того, різні властивості уваги розвиваються неоднаково і по-різному проявляються при різних формах ЗПР. Наприклад, дослідження показують, що у дітей з простим психофізичним інфантилізмом, сомотагенною і психогенною формами ЗПР обсяг уваги істотно не відрізняється від здорових дітей (Сафаді Хасан, 1997; І. Мамайчук, 2001). Розподіл і стійкість уваги зазнають значних змін не тільки у дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу, а й у дітей з іншими формами ЗПР (Сафаді Хасан, 1997 та ін.).

Довільна увага як специфічна вища психічна функція проявляється у дитини в здатності контролювати, регулювати хід виконання діяльності і її результати. У зв'язку з цим виникає необхідність психологічної корекції уваги у дітей в процесі діяльності, доступної їм (ігрової, навчальної, спілкування). Систематичне застосування описаних нижче психотехнічних прийомів сприяє формуванню властивостей уваги у дітей.

Ефективність психологічної корекції уваги у дітей з ЗПР значною мірою визначається індивідуально-типологічними особливостями, зокрема властивостями їх вищої нервової діяльності. У психології встановлено, що різні поєднання властивостей нервової системи можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати оптимальному розвитку характеристик уваги (В. Небиліцин, 1967; К. Платонов, 1986 та ін.) Наприклад, у дітей з сильною і рухливою нервовою системою спостерігається стійкий, легкий розподіл і переключення уваги. А у дітей з інертною і слабкою нервовою системою – як правило, нестійка, з поганим розподілом і переключенням увага.

Таким чином, в процесі психокорекції необхідно враховувати не тільки форму ЗПР, а й індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, а сам процес корекції повинен проводитися в контексті діяльності, доступної дитині.

Психотехнічні прийоми, спрямовані на оптимізацію і стимуляцію уваги у дітей з ЗПР, різноманітні. Досвід нашої роботи показує, що корекція уваги

успішно проводиться в процесі групової взаємодії дітей в грі або на уроці. Зазначені заняття може проводити не лише психолог, а також учитель під час уроку.

Наприклад, одним з найбільш використовуваних прийомів, доступних для проведення педагогами в процесі уроку з дітьми молодшого шкільного віку, є словниковий диктант з коментуванням (С. Левітіна, 1980). Він будується наступним чином.

Ведучий (психолог, вчитель) читає кожне слово тільки один раз. Діти можуть взяти ручки тільки після прослуховування коментарів. Ведучий уважно стежить за тим, щоб діти не заглядали в зошит один до одного. Якщо дитина не може записати слово після коментарів, їй дозволяється зробити прочерк. При цьому дітей попереджають, що прочерк прирівнюється до помилки.

Перед початком роботи доцільно показати на кількох прикладах, як треба виконувати завдання. Наприклад, для коментованого письма обране слово «пересадили».

Ведучий читає це слово, а потім викликає кількох учнів, кожен з яких називає по черзі префікс, корінь, суфікс, закінчення, пояснюючи одночасно їх правопис. Після цього ведучий пропонує дітям взяти ручки і записати прокоментоване слово. Потім ведучий нагадує учням, щоб вони поклали ручки, і починається робота над наступним словом.

Коментоване письмо – досить складна діяльність, в якій можна виділити сім основних стадій: 1. первинне сприймання сказаного слова; 2. самостійний аналіз правопису орфоепічного образу слова; 3. прослуховування коментарів; 4. подання орфографії слова відповідно до коментування; 5. уточнення первинного аналізу правопису з коментуванням; 6. написання слова відповідно до його орфографії; 7. перевірка написаного слова відповідно до коментування.

Цей метод має і важливе діагностичне значення. Успішність виконання цієї роботи і характер допущених помилок дозволяють психологу судити про організацію уваги учнів при груповій взаємодії.

Корекція уваги дітей

Одним з ефективних підходів до розвитку уваги є метод, розроблений в

рамках концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, С. Кобильницька, 1974). Відповідно до цього підходу, увага розуміється як ідеальна, інтеріоризована та автоматизована дію контролю. Саме такі дії і виявляються сформованими у дітей із затримкою психічного розвитку.

Заняття з формування уваги проводяться у вигляді навчання уважному письму і будуються на матеріалі текстів, що містять різні типи помилок через неуважність: підміна або пропуск слів у реченні, підміна або пропуск букв в слові, суцільне написання слова з прийменником та ін. Як показали дослідження авторів, наявність тексту-зразка, з яким необхідно порівнювати помилковий текст, не є достатньою умовою для точного виконання завдань з виявлення помилок. Для подолання глобального сприймання і формування контролю за текстом потрібно вчити дітей читати з урахуванням елементів на тлі розуміння сенсу цілого. Ось як описує П. Гальперін цей основний і найбільш трудомісткий етап роботи: «Дітям пропонували прочитати окреме слово (щоб встановити його сенс), а потім – розділити його на склад і, читаючи кожен склад окремо, перевірити, чи відповідає він стилю в цілому. Підбиралися найрізноманітніші слова (і важкі, і легкі, і середні за труднощами). Спочатку склади поділялися вертикальною рисою олівця, потім рисочки не ставилися, але склади вимовлялися з чітким поділом (голосом) і послідовно перевірялися. Звуковий поділ складів ставав все коротшим і незабаром зводився до наголосів на окремих складах. Після цього слово прочитувалося і перевірялося за складами про себе. Лише на останньому етапі ми переходили до того, що дитина прочитувала все слово про себе і давала йому загальну оцінку (правильно – неправильно, якщо неправильно, то роз'яснювала чому). Після цього перехід до прочитання всієї фрази з її оцінкою, а потім і всього абзацу (з такою ж оцінкою) не складали особливих зусиль (П. Гальперін 1987, с. 97-98).

Важливим моментом процесу формування уваги є робота зі спеціальною карткою, на якій виписані правила перевірки, порядок операцій при перевірці тексту. Наявність такої картки є необхідною матеріальною опорою для оволодіння повноцінною дією контролю. В міру інтеріоризації та згортання дії контролю обов'язковість використання такої картки зникає. Для узагальнення

сформованої дії контролю воно відпрацьовується потім на більш широкому матеріалі (картинки, візерунки, набори букв і цифр). Після цього, при створенні спеціальних умов, контроль переноситься з ситуації експериментального навчання в реальну практику навчальної діяльності. Таким чином, метод поетапного формування дозволяє отримати повноцінну дію контролю, тобто сформовану увагу.

Розглянемо один з використовуваних авторами методів.

Суть методу полягає у виявленні недоліків уваги при виявленні помилок у тексті. Виконання цього завдання не вимагає від дітей спеціальних знань і умінь, а забезпечується характером включених у текст помилок: підміна букв, підміна слів у реченні, елементарні смислові помилки.

Робота проводиться в такий спосіб. Кожній дитині дається віддрукований на листочку текст і повідомляється інструкція: «У тексті, який ви отримали, є різні помилки, в тому числі і смислові. Знайдіть їх і виправте». Кожен учень працює самостійно, на виконання завдання відводиться певний час.

При аналізі результатів цієї роботи важливим є не тільки кількісний підрахунок знайдених виправлених і не виявлених помилок, але і те, як учні виконують роботу: відразу включаються в завдання, виявляючи і виправляючи помилки по ходу читання; довго не можуть включитися, при першому читанні не виявляють жодної помилки; виправляють правильне на неправильне та ін.

Важливе значення має психологічна корекція окремих властивостей уваги, серед яких виділяються: обсяг уваги, розподіл уваги, стійкість уваги, концентрація уваги, переключення уваги.

Психотехніки спрямовані на збільшення обсягу уваги

Обсяг уваги – це кількість елементів, сприйнятих одночасно за один акт сприймання. При зоровій експозиції об'єктів протягом 0,1 секунди людина в середньому може сприймати 59 окремих елементів (букв і т. п.).

Недорозвинення обсягу уваги часто спостерігається у дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу.

Заняття з дітьми можна проводити як індивідуально, так і в групі. Крім того, рекомендується самостійне проведення занять батьками.

Розглянемо для прикладу завдання на обсяг уваги у дітей молодшого шкільного віку, запропоновані А. Ануфрієвим і С. Костроміною (1997).

Устаткування: ноутбук з відповідними слайдами: безглузді слова, що містять від 3 до 9 приголосних букв, наприклад:

Завдання 1

КТЦМ

ДЗНТК

ШРВТЬЧ

ШГС

МВХШТСГ

ЖГВПРМТК

БРНЦДКСЧГ

Знайомі слова рідної мови, що містять від 4 до 16 букв, наприклад:

СТІЛ, ЧАШКА, МАШИНА, ЦУКЕРКА, ОЛІВЕЦЬ, ТЕЛЕВІЗОР, МАГНІТОФОН, МОТОЦИКЛІСТ, ВІДРЯДЖЕННЯ.

ВАЗА, ПЛИТА, СОНЦЕ, ЧОРНИЛО, ПІСТОЛЕТ, ВИСТАВА, АВТОМОБІЛЬ, КОНСТРУКТОР, ВЕЛОСИПЕДИСТИ.

Слайди кожного завдання показуються в порядку зростання кількості букв. Завдання дитини – запам'ятати і відтворити пред'явлені букви, слова або словосполучення. На занятті можна використовувати як одне завдання з цієї серії, так і кілька. Зміст занять може змінюватися в залежності від вікових та клініко-психологічних особливостей.

Розподіл уваги

Розподіл уваги - це здатність дитини виконувати дві роботи одночасно.

Завдання 1

Дитині пропонується читання невеликого речення. Читання супроводжується неголосним постукуванням олівцем по столу. Дитина повинна запам'ятати текст і порахувати кількість ударів.

Завдання 2

Дитині пропонують викреслити в тексті 1 або 2 літери і в цей же час ставлять запис з будь-якою казкою. Потім перевіряють, скільки букв дитина

пропустила при закресленні, і просять розповісти, що вона почула і зрозуміла з казки.

Завдання 3

Розподіл чисел в певному порядку.

У лівій таблиці розташовані 25 цифр від 1 до 40. Потрібно переписати їх в порядку зростання в порожню таблицю праворуч, починаючи її заповнення з верхнього лівого квадрата.

Завдання 4

«Знайди слова» (модифікація методики Мюнстерберга). Обладнання: картки з буквами, серед яких потрібно відшукати заховані слова.

У безглуздий набір букв вставляються слова (частіше – іменники, але можуть бути дієслова, прикметники, прислівники). Потрібно знайти їх якомога швидше і без помилок. На виконання всього завдання відводиться 5 хвилин. Показником успішності може служити число правильно знайдених слів і швидкість виконання завдання.

Переключення уваги

Переключення уваги – це здатність дитини до більш-менш легкого переходу від одного виду діяльності до іншого. У дітей з ЗПР спостерігаються труднощі переключення уваги.

Для корекції переключення уваги широко використовуються вправи, що мають в своїй основі тест «Червоно-чорні таблиці».

Завдання 1

Обладнання: таблиці з чорними і червоними цифрами в різних розташуваннях.

Заняття включає три етапи:

1 етап – розглянути таблицю і знайти по порядку всі числа чорного кольору від 1 до 12;

2 етап – розглянути таблицю і знайти всі числа червоного кольору в зворотному порядку.

3 етап – необхідно по черзі шукати числа чорного кольору в прямому порядку, а червоного – в зворотньому.

Після того як у дитини будуть задовільні результати з пошуку запропонованої вище кількості цифр, їх число можна збільшити до 16, потім до 24, а потім до 40. Завдання можна модифікувати, замінивши цифри буквами українського алфавіту.

Завдання 2. «Кожній руці – свою справу»

Дітей просять лівою рукою повільно перегортати протягом однієї хвилини книгу з ілюстраціями (запам'ятовуючи їх), а правою креслити геометричні фігури або вирішувати нескладні приклади.

Завдання 3. Коректурні завдання з чергуванням правил викреслювання букв

Наприклад, перші п'ять хвилин дитина викреслює букву «С», наступні п'ять хвилин - «З», потім по черзі викреслює букву «С» вертикальною лінією, а «З» горизонтальною, ще через п'ять хвилин - навпаки.

Завдання 4. «Зауваж все»

Розкладають в ряд 7-10 предметів (можна виставляти картинки із зображеннями предметів на складальному полотні), які потім закриваються. Відкривши предмети на 10 секунд, знову закрити їх і запропонувати дітям перерахувати всі предмети (або картинки), які вони запам'ятали.

Відкривши знову ці ж предмети, секунд на 8-10, запитати у дітей, в якій послідовності вони лежали. Змінивши місцями два будь-яких предмета, знову показати всі на 10 секунд. Запропонувати дітям визначити, які предмети перекладені.

Чи не дивлячись більше на предмети, сказати, якого кольору кожен з них.

Можна придумати й інші варіанти цієї гри (прибирати предмети і просити дітей називати зниклий; розташовувати предмети не в ряд, а, наприклад, один на іншому, з тим щоб діти перерахували їх але в порядку від низу до верху, а потім зверху вниз).

Завдання 5. «Шукай невпинно»

Завдання – впродовж 10-15 секунд побачити навколо себе якомога більше предметів одного і того ж кольору (або одного розміру, форми, матеріалу). За сигналом вчителя одна дитина починає перерахування, інші її доповнюють.

Психологічна корекція пам'яті у дітей із ЗПР

Як відмічалось вище, відхилення в розвитку пам'яті є характерною ознакою для всіх форм затримки психічного розвитку. Специфіка і ступінь тяжкості мнестичних порушень в значній мірі залежить від форми ЗПР.

У дітей з психофізичними інфантилізмом спостерігаються:

1. зменшення обсягу і швидкості запам'ятовування;
2. невміння раціонально організувати і контролювати свою роботу;
3. переважання зорової пам'яті над слуховою;

У дітей з ЗПР соматогенного генезу відзначається недорозвинення короткочасної пам'яті, що виявляється в зниженні швидкості запам'ятовування, в повільному наростанні продуктивності запам'ятовування, зниження обсягу пам'яті.

У дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу спостерігаються різноманітні порушення пам'яті:

- підвищене гальмування слідів під впливом перешкод і внутрішньої інтерференції;
- невміння раціонально організувати і контролювати свою роботу;
- зменшення швидкості запам'ятовування;
- зайве гальмування слідів за рахунок побічних чинників;
- недорозвинення пам'яті за модально-специфічним типом (недорозвинення зорової або слухової пам'яті);
- недорозвинення зорово-просторової пам'яті.

У дітей з психогенною формою ЗПР виражених порушень пам'яті може не спостерігатися. Пам'ять у них відрізняється високою вибірковістю: продуктивність запам'ятовування в значній мірі залежить від мотивації.

Однак, для всіх форм ЗПР характерна одна загальна особливість – це невміння дітей з ЗПР раціонально організувати і контролювати процес запам'ятовування, а також застосовувати різні мнемотехнічні прийоми. Тому головним завданням психокорекційної роботи з дітьми з ЗПР є формування у них спеціальних прийомів запам'ятовування, тобто розвиток логічної пам'яті.

Традиційно розрізняють короткочасну і довготривалу пам'ять, а також

види пам'яті в залежності від характеру матеріалу, що запам'ятовується: моторну, зорову, слухову, логічну. Однак виділити ці види пам'яті в чистому вигляді досить складно і можливо тільки в експериментальних умовах. У навчальній діяльності ці форми пам'яті виступають в єдності або в певних поєднаннях, наприклад: 1. зорова пам'ять необхідна для виконання роботи за зразком (списування з дошки, робота з прописами, з подальшим продовженням по пам'яті); 2. слухова пам'ять – написання під диктовку елементів букв, малювання під диктовку геометричних візерунків за клітинками; 3. логічна пам'ять – для запам'ятовування послідовності слів, які можуть бути об'єднані в смислові угруповання, послідовності дій в сюжетних оповіданнях.

Психокорекційні заняття з розвитку пам'яті у дітей з ЗПР можна проводити як в груповий, так і в індивідуальних формах. В даний час в практиці розроблено досить велику кількість мнемотехнічних прийомів, спрямованих на стимуляцію і оптимізацію процесів пам'яті. Розглянемо деякі з них, які були апробовані нами в процесі роботи з дітьми з різними формами ЗПР.

Завдання 1. Розвиток здатності дітей до відтворення уявних образів

Заняття проводиться індивідуально, в два етапи.

На першому етапі дитині необхідно використовувати графічне зображення поняття.

Інструкція: «Спробуйте до кожного з названих слів зробити будь-який малюнок».

Приблизний перелік слів:

Серія 1 – вантажівка, гнів, весела гра, дерево, покарання, розумна кішка, хлопчик боягуз, вередлива дитина, хороша погода, цікава казка.

На другому етапі дитині пред'являються слова або фрази, які вона повинна запам'ятати без малюнків.

Серія 2 – веселе свято, темний ліс, відчай, сміливість, глуха бабуся, радість, хвороба, швидка людина, печаль, теплий вечір.

Завдання 2. «Уявні образи і емоції»

Заняття проводиться в невеликій групі дітей.

Інструкція: «Я вам буду говорити фразу, а ви після кожної фрази закрийте очі і уявіть собі відповідну картинку.

Фрази:

Лев, нападає на антилопу.

Собака, виляє хвостом.

Муха в вашому супі.

Вівсяне печиво в коробці у формі ромба.

Блискавка в темряві.

Пляма на вашій улюбленій сорочці або спідниці.

Краплі, виблискують на сонці.

Друг, який краде вашу улюблену іграшку.

Після прочитання фраз дитині пропонується взяти листок паперу, згадати і написати названі фрази.

На наступних заняттях можна пред'являти фрази в зоровій модальності (на спеціальних картках).

Завдання 3. Розвиток зорово-моторної і зорової пам'яті

Використовується поетапна робота дитини зі зразками, за якими необхідно конструювати певні фігури з паличок:

- спочатку дитина працює з постійною зоровою опорою на зразок;
- потім час розглядання зразка скорочується до 15-20 секунд (в залежності від складності пропонованої роботи), але так, щоб дитина встигла розглянути і відобразити зразок.

Подібні вправи доцільно проводити і процесі таких продуктивних видів діяльності, як конструювання, малювання, ліплення, аплікація.

Схожі вправи легко придумати самим, варіюючи умови, матеріал і сюжети ігор на розвиток зорово-моторної і зорової пам'яті.

Для розвитку слухової пам'яті доцільно використовувати вправи із застосуванням замість наочного зразка словесного опису або інструкції пропонованої діяльності. Наприклад, попросити дитину виконати конструктивне завдання без звернення до зразка, а на пам'ять: наприклад, відтворити який-небудь малюнок за словесним описом.

Психологічна корекція мисленнєвих операцій у дітей із ЗПР

Залежно від особливостей розвитку мислення умовно можна виділити три основні групи дітей:

1. Діти з нормальним рівнем розвитку розумових операцій, але зниженою пізнавальною активністю. Найбільш характерно для дітей з ЗПР психогенного генезу.

2. Діти з нерівномірним проявом пізнавальної активності і продуктивності виконання завдань. (Простий психічний інфантилізм, соматогенна форма ЗПР, легка форма при ЗПР церебрально-органічного генезу.)

3. Діти з поєднанням низького рівня продуктивності і відсутність пізнавальної активності. (Ускладнений психічний інфантилізм, виражена ЗПР церебрально-органічного генезу.)

У дослідженнях З. Калмикової (1978) описані труднощі, які відчувають діти з ЗПР при виконанні завдань проблемного характеру. Інші автори відзначають інертність розумових процесів (Т. Пускаєва, 1980), несформованність антиципації, недостатність рухливості розумових операцій (Г. Жаренкова, 1972). Більшість авторів у дітей з ЗПР підкреслюють неоднорідність розвитку розумових операцій це вказує на необхідність диференційованого підходу до аналізу мислення у дітей з урахуванням форми ЗПР і ступеня тяжкості.

Традиційно виділяються три рівня розвитку мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне.

Наочно-дійове мислення характеризується нерозривним зв'язком розумових процесів з практичними діями. Воно активно формується в ранньому дошкільному віці в процесі оволодіння дитиною ігровою діяльністю, яка повинна бути певним чином організована і протікати під контролем і при спеціальній участі дорослого.

У дітей з ЗПР, особливо в дошкільному віці, відзначається недорозвиток наочно-дійового мислення, що проявляється в недорозвиненні предметно-практичних маніпуляцій. Активний розвиток наочно-дійового мислення настає

тільки до кінця дошкільного віку.

Психокорекційна робота з формування наочно-дійового мислення повинна проводитися поетапно.

На першому етапі необхідно формувати у дитини предметно-практичну діяльність за допомогою спеціальних дидактичних посібників. На другому етапі у дитини формується орудійна діяльність (дії з допоміжними предметами) в процесі спеціальних дидактичних ігор та конструювання.

Наочно-образне мислення характеризується тим, що рішення розумових завдань відбувається в результаті внутрішніх дій з образами (уявленнями). Наочно-образне мислення активно формується в дошкільному віці і є необхідною умовою оволодіння дитиною продуктивними видами діяльності (малюванням, конструюванням).

Розвитку наочно-образного мислення сприяють такі види завдань: малювання, проходження лабіринтів, конструювання, не тільки за наочним зразком, але і за словесною інструкцією, а також за власним бажанням задуму дитини, коли вона перш за все повинна придумати об'єкт конструювання, а потім самостійно його реалізувати, а також конструювання за моделями.

Особливий інтерес представляє метод навчання дітей модельному конструюванню, розроблений О. Лурією та його учнями (1948), який успішно використовується в психокорекційній роботі з дітьми із ЗПР церебрально-органічного генезу. Суть цього методу полягає в тому, що зразки-моделі пред'являються дитині заклеєними щільно білим папером і, перш ніж розпочати будувати, дитина повинна сама планомірно досліджувати зразок, підібрати до нього відповідні деталі, тобто модель-зразок пропонує дитині певне завдання, але не дає способу його вирішення.

Крім модельного конструювання доцільно використовувати метод конструювання за умовами. Дитині пропонують зробити з готових деталей предмет, який може бути використаний в певних, наперед заданих умовах, тобто в цьому випадку дитина не має перед собою зразка і виходячи із запропонованих умов їй необхідно визначити, якою має бути споруда, а потім сконструювати її. Важливим при такому способі навчання конструювання є те,

що розумові процеси дітей набувають опосередкованого характеру, ніж при конструюванні за зразком. Наприклад, підучивши завдання побудувати з готових блоків «гараж», який міг би вміщати в себе «вантажну машину», дитина починає попередньо аналізувати величину машини, відволікаючись від всіх інших її властивостей. Для цього необхідний досить високий рівень абстрагування, що дає можливість формування у дітей специфічних способів співвіднесення певних властивостей умов з відповідними властивостями споруди. Конструювання за моделями і умовами успішно формує у дітей орієнтовну діяльність, сприяє розвитку самоконтролю своїх дій в процесі виконання конструктивних завдань і при аналізі їх результатів.

Для розвитку наочно-образного мислення рекомендується використовувати різні види завдань з паличками або з сірниками (викласти фігуру з певного числа сірників, перенести одну з них, з тим щоб отримати інше зображення, з'єднати кілька точок однією лінією, не відриваючи руки).

Завдання з сірниками, такі як «Скласти 2 рівних трикутника з 5 паличок» або «Скласти 2 рівних квадрата з 7 паличок» і багато інших, розвивають не тільки наочно-образне, а й просторове мислення.

Логічне мислення передбачає наявність у дитини здатності до виконання основних логічних операцій: узагальнення, аналізу, порівняння, класифікації.

Для розвитку логічного мислення можна використовувати різноманітні вправи. Форма проведення занять (індивідуальні, групові) варіюється в залежності від поставлених завдань.

«Віднови розповідь»

Вправа полягає в вигадуванні відсутніх частин оповідання, коли одна з них (початок події, середина або кінець) пропущена. Складання оповідань має надзвичайно важливе значення і для розвитку мовлення, збагачення словникового запасу, стимулює уяву і фантазію.

«Склади речення»

Мета вправи – розвиток здатності у дітей швидко встановлювати різноманітні, іноді зовсім несподівані зв'язки між звичними предметами, творчо створювати нові цілісні образи з окремих розрізнених елементів.

Дітям пропонується придумати три слова, не пов'язані за змістом, наприклад «озеро», «олівець» і «ведмідь». Потім дається завдання – скласти якомога більше речень, які обов'язково включали б в себе ці три слова (можна міняти відмінок і використовувати інші слова). Відповіді можуть бути банальними («Ведмідь опустив в озеро олівець»), складними, з виходом за межі ситуації, позначення трьома вихідними словами і введенням нових об'єктів («Хлопчик взяв олівець і намалював ведмедя, який купається в озері») і творчими, що включають ці предмети в нестандартному зв'язку («Хлопчик, тонкий, як олівець, стояв біля озера, яке ревло, як ведмідь»).

«Виключення зайвого»

Завдання, яке необхідно виконати дитині полягає у виключенні одного предмета, що не має певної ознаки, загальної для інших.

Беруть будь-які три слова, наприклад: «собака», «помідор», «сонце». Треба залишити тільки ті слова, які позначають в чомусь подібні предмети, а одне слово, «зайве», що не володіє цією загальною ознакою, виключити. Слід знайти якомога більше варіантів виключення зайвого слова. Не ігноруючи варіантами, які відразу ж напрошуються (виключити «собаку», а «помідор» і «сонце» залишити, тому що вони круглі), бажано пошукати нестандартні і в той же час дуже влучні рішення. Перемагає той, у кого відповідей більше.

Ця гра розвиває здатність не тільки встановлювати несподівані зв'язки між розрізненими явищами, але легко переходити від одних зв'язків до інших. Гра вчить також одночасно утримувати в полі мислення відразу кілька предметів і порівнювати їх між собою. Важливо, що гра формує установку на те, що можливі абсолютно різні способи об'єднання і розчленування деякої групи предметів, і тому не варто обмежуватися одним-єдиним «правильним» рішенням, а треба шукати їх варіанти.

«Пошук аналогів»

Називається який-небудь предмет або явище, наприклад «вертоліт». Необхідно виписати якомога більше його аналогів, тобто інших предметів, схожих з ним за різними істотними ознаками. Слід також систематизувати ці аналоги за групами в залежності від того, з урахуванням якої властивості

заданого предмета вони підбиралися. Наприклад, в даному випадку можуть бути названі: «птах», «метелик» (літають і сідають); «автобус», «поїзд» (транспортні засоби). Перемагає той, хто назвав найбільшу кількість груп аналогів.

Ця гра вчить виділяти в предметі найрізноманітніші властивості і оперувати окремо з кожним з них, формує здатність класифікувати явища за їх ознаками.

«Способи застосування предметів»

Називається який-небудь добре відомий предмет, наприклад «книга». Завдання дитини – назвати якомога більше різних способів її застосування: книгу можна використовувати як підставку для кінопроектора, можна нею прикрити від сторонніх очей папір на столі. Перемагає той, хто вкаже більше число різних функцій предмета.

Ця гра розвиває здатність концентрувати мислення на одному предметі, вміння вводити його в різні ситуації і взаємозв'язки, відкривати в звичайному предметі несподівані можливості.

Нейропсихологічна корекція дітей із ЗПР.

Як зазначалося вище, нейропсихологічний підхід до затримки психічного розвитку базується на концепції О. Лурія про закономірності розвитку і ієрархічну будову мозкової організації вищих психічних функцій в онтогенезі. Відповідно до структурно-функціональної моделі інтегративної діяльності мозку О. Лурія виділяє три блоки дефіцитарності діяльності мозку. Блок 1 - дефіцитарність глибинних структур мозку; блок 2 - дисфункція задніх відділів мозку; блок 3 - дефіцитарність лобних структур мозку.

Для дітей з ЗПР з дисфункцією глибинних структур мозку корекційна робота повинна бути спрямована на формування темпових характеристик психічних процесів. Це формування стійкості уваги, оптимізація мнемічних процесів, розвиток рухових функцій.

Розглянемо окремі психокорекційні прийоми.

Методика, спрямована на оптимізацію розподілу уваги.

Обладнання: таблиці Шульте - цифрові і літерні, секундоміри.

Кожній дитині групи з 2-4 осіб пропонуються таблиця і секундомір. За командою психолога кожен учасник знаходить цифри і називає їх в прямому порядку від 1 до 25, фіксується час виконання завдання.

Потім діти міняються таблицями, знову записується час виконання завдань.

На наступному етапі дітям пропонуються літерні таблиці, час виконання яких також вимірюється секундоміром.

Потім підбиваються підсумки. Діти самостійно складають криву ефективності роботи, відзначаючи на графіку час виконання завдань за умови пред'явлення кожної таблиці, після чого результати колективно обговорюються.

Після закінчення роботи дітям пропонується домашнє завдання: самостійно скласти цифрові і буквені таблиці і принести їх на наступне заняття.

На наступних заняттях діти по черзі виконують завдання на складених таблицях і фіксують час їх виконання. Згодом можна переходити до завдань на розвиток переключення уваги (червоно-чорні таблиці), час виконання завдань також фіксується.

Для дітей з дисфункцією задніх відділів мозку, що відносяться до другого блоку, корекційні заняття повинні бути спрямовані на розвиток мовних, зорово-просторових функцій, формування пам'яті за модально-специфічним типом (слухомовленнєвої, зорової, рухової).

Досвід нашої роботи показав високу ефективність методики, спрямованої на оптимізацію параметрів слухомовленнєвої пам'яті, запропоновану Ю. Мікадзе і Н. Корсаковою (1994, с. 43).

Методика підбору слів, які збігаються за ритмічною ознакою. На першому етапі психолог пред'являє дітям таблиці із зображенням різних предметів (близько 20). Пропонується у відповідь на показану і названу психологом картинку знайти предмет і назвати відповідне їй слово, близьке за звучанням («качка-дудка», «коза-стрекоза»). Через 10-15 хвилин дітям пропонується пригадати з опорою на таблиці, які слова були залучені до участі в грі.

На другому етапі (через 10-15 хвилин) дітям пропонується пошук співзвучних слів без наочної опори, на слух, у відповідь на задане психологом слово.

Після закінчення дітям пропонується домашнє завдання зі складання рими пар слів в усній формі.

Дана методика спрямована не тільки на розширення слухомовленнєвої пам'яті, але також на розвиток функції аналізу звукового складу слова, тренування параметра утримання в пам'яті словесних стимулів в умовах інтерференції.

Методика зорово-рухового сприймання і відтворення букв і цифр

Групі дітей з 2-4 чоловік психолог пропонує букви і цифри, які він «пише в повітрі». Діти по черзі називають їх.

Потім дітям пропонуються окремі склади і прості слова. Кожна дитина записує ці слова на окремих картках.

На другому етапі діти по черзі виконують роль вчителя і пропонують орієнтовно-дослідницькі дії:

- вибір стратегії і тактики вирішення задачі;
- рішення задачі;
- контролюючі діяльність дії.

У наших дослідженнях було виявлено кілька груп дітей в залежності від якості виконання конструктивних проб. В групі цифри, букви, склади і слова, попередньо написані ними в зошиті. Учасники групи читають їх і записують. Після цього діти перевіряють виконання завдань.

На наступних етапах дітям пропонуються пластмасові букви і цифри на дотик. Дитина повинна не тільки назвати їх, але і вільною рукою обвести вказівним пальцем відчуту букву.

Методика зорово-рухового сприймання і відтворення схеми

Дітям пропонуються карти зі схематичним зображенням людини. Фігурки відрізняються один від одного різним положенням рук, ніг. Дитині пропонується запам'ятати постави людини спочатку на двох картках і відтворити їх, потім число запам'ятовуються постави поступово збільшується

до 9. Дитина не тільки повинна запам'ятати постави, але і відтворити їх в тій послідовності, в яких вони зображені на картках. Заняття можна проводити як в групі, так і індивідуально.

У дітей першої групи була збережена майже вся структура конструктивної діяльності, а саме: орієнтовна основа дії, вміння утримувати кінцеву мету і створювати загальну схему побудови. Однак ефективність виконання конструктивних завдань у них була знижена в зв'язку з недорозвиненням просторового синтезу. Такі помилки спостерігалися у дітей з вираженою парціальною недостатністю тім'яно-потиличних структур мозку. Психокоректувальний процес для дітей цієї групи повинен бути спрямований на формування просторового аналізу і синтезу.

Методика запам'ятовування послідовності рухів

Психолог показує дитині три положення руки па площині столу, які послідовно змінюють один одну. Долоня, стиснута в кулак; долоня, розташована ребром на площині столу; розпрямленні долонні на площині столу (кулак-ребро-долоня). Дитина виконує послідовність з трьох рухів спочатку разом з психологом, потім на пам'ять – 8-10 повторень моторної програми. Проба виконується спочатку правою рукою, потім – лівою, а потім обома руками одночасно. Якщо у дитини виникають труднощі, то рекомендується вимовляти вголос команду: «кулак-ребро-долоня».

Домашнє завдання: придумати програму з чотирьох і більше рухів руки і представити її на наступному занятті.

Для дітей з дефіцитарністю лобних функцій мозку (блок 3) корекційна робота повинна бути спрямована на формування функцій самоконтролю. Це успішно досягається в процесі навчання дітей конструюванню. Конструктивна діяльність включає в себе наступні структурні одиниці: формулювання завдання; завдання успішно виконується в процесі спеціальних занять, спрямованих на поетапний розвиток сприймання форми предмета (впізнавання фігур Попельрейтера, малювання незакінчених форм, ліплення фігур з різними формами, складання спеціальних форм з мозаїки, дотикове сприймання предметів різної форми та ін.).

У дітей другої групи спостерігалися істотні труднощі з попереднього орієнтування в завданні. Вони не обстежують запропоновані ним зразки, а відразу приступають до конструювання, використовуючи метод проб і помилок, не контролюють свої дії.

Доцільно навчати дітей другої групи попередньо обстеженню зразків-моделей. Психолог звертає увагу на структуру зразка-моделі, пропонує дитині його обстежити, виділити в ньому істотні компоненти, попередньо підібрати деталі для споруди. При такому способі роботи ефективність виконання завдань значно поліпшується.

У дітей третьої групи спостерігалися труднощі як у попередньої в орієнтуванні в завданні, так і в просторовому синтезі.

Досвід нашої роботи показує високу ефективність використання групових форм нейропсихологічної корекції дітей із ЗПР. При формуванні групи необхідно враховувати структуру дефекту дитини, ступінь її тяжкості, а також вікові особливості. Бажано формувати групу з однаковою клінічною формою ЗПР. Індивідуальну форму роботи доцільно використовувати з дітьми з вираженою парціальною несформованістю вищих коркових функцій.

Тривалість занять із нейропсихологічної корекції при індивідуальній формі роботи становить 30-40 хвилин, при груповій - 40-60 хвилин.

Особливе значення в процесі занять відіграє розвиток самостійності і активності дитини. Ця мета досягається за допомогою виконання домашніх завдань, де дитині пропонується самій придумати завдання, а потім пропонувати його іншим дітям на спільному занятті.

Корекція розвитку (особистісного)

У розробку змістового наповнення програми «Корекція розвитку» закладено реалізацію наступних *корекційно-розвиткових завдань*:

- формувати самоусвідомлення школярів із ЗПР на рівні тілесного, емоційного, особистісного та соціального самоусвідомлення;
- активізувати пізнавальну потребу (у тому числі й потребу у самопізнанні);
- формувати здатність до емоційної децентрації;

- створити сприятливі умови для формування адекватної самооцінки, покращення соціальних навичок;
- корекція та профілактика особистісних порушень;
- корекція емоційно-вольової незрілості;
- розширювати рольовий репертуар, розкривати індивідуальні особистісні та творчі здібності учнів із ЗПР.

Першочерговим завданням програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» є формування самосвідомості дітей із ЗПР шляхом поступового розширення знань про себе (пізнавальний компонент) і ставлення до себе (емоційний компонент), що безпосередньо відображається у структурі програми.

Структура програми складається із трьох розділів, які відповідають трьом особистісним рівням:

- тілесний рівень самоусвідомлення — розділ «Фізичне Я»;
 - внутрішньо-психічний рівень усвідомлення (емоційно-вольова, потребово-мотиваційна та діяльнісна сфери) — розділ «Психічне Я»;
 - соціальний рівень самоусвідомлення — розділ «Соціальне Я».
- Психокорекційний зміст кожного розділу апелює до актуальних сфер взаємодії молодшого школяра, а саме: *із собою, з іншими, з соціумом.*

Змістове наповнення кожного розділу враховує психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із ЗПР і співвідноситься з онтогенетичними закономірностями розвитку особистості дитини.

Розділ «Фізичне Я» спрямований на розвиток усвідомлення тіла шляхом активізації самопізнання через формування тілесного образу, схеми тіла, усвідомлення сенсорних відчуттів, формування тілесної рефлексії та тілесної регуляції. Сформованість схеми тіла лежить в основі просторового орієнтування та просторово-часових уявлень, порушення яких безпосередньо впливає на рівень актуального інтелектуального розвитку дитини із ЗПР та феноменологічно проявляється в розладах графічної діяльності, читанні, письмі, оволодінні математичними операціями, різними видами мислення (особливо абстрактно-логічного), які є складовими всіх інтелектуальних

операцій.

Беручи до уваги, що сенсорні відчуття забезпечують безпосередній зв'язок свідомості із зовнішнім світом, у психокорекційному змісті програми передбачено роботу над їх усвідомленням з метою активізації пізнання себе, свого тіла та оточення.

Розділ *«Психічне Я»* спрямований на формування усвідомлення дітьми із ЗПР своїх емоцій, потреб і бажань, позитивного образу Я, вольових дій, самовираження та розвиток ігрових навичок. Він містить блоки *«Мої емоції»*, *«Мої потреби та бажання»*, *«Ставлення до себе»*, *«Активність Я»*.

Опрацювання психокорекційного змісту блоку *«Мої емоції»* у кожному класі ускладнюється поступово: починаючи від формування елементарних уявлень про емоції, здатності їх розпізнавати, виражати, і закінчуючи формуванням уміння розуміти та описувати свій емоційний стан і стан інших людей та вільно і відкрито проявляти почуття без шкоди для інших.

Блок *«Мої потреби та бажання»* спрямований на психокорекцію потребово-мотиваційної сфери. У віці 6-7 років у дітей з нормативним психічним розвитком відбувається перехід від усвідомлення своїх дій до усвідомлення своїх особистісних якостей та мотивів діяльності. Це стає однією із передумов оволодіння навчальною діяльністю. Однак у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР цього не відбувається. На фоні зниження пізнавальної потреби, у них переважають ігрові мотиви та мотиви на отримання задоволення. Для них характерний низький рівень самоусвідомлення, що робить очевидною їх неготовність до шкільного навчання на момент вступу до школи. Тому на етапі навчання в початковій школі з підготовчого класу проводиться робота над здатністю усвідомлювати свої дії та поведінку, а з третього класу розпочинається робота над усвідомленням своїх потреб, формування здатності їх розпізнавати, називати, визначати пріоритети у своїх бажаннях та вподобаннях, усвідомлювати мотиви своєї діяльності (І. Логвінова, 2016).

Блок *«Ставлення до себе»* спрямований на формування у дітей із ЗПР

адекватної самооцінки та позитивного образу Я, формування потреби у саморозвитку, здатності звертати увагу на свій внутрішній світ і своє місце у взаємостосунках з іншими. Психокорекційний зміст цього блоку стосується роботи над формуванням уявлення про риси характеру, розвитку усвідомлення учнями із ЗПР своїх особистісних якостей, сильних сторін, умінь і переваг, формування позитивного образу Я, почуття гідності, самоповаги, впевненості, усвідомлення процесу свого дорослішання і змін у собі, корекцію самооцінки.

Блок «*Активність Я*» спрямований на корекцію вольової сфери та формування ігрової діяльності. Основний акцент ставиться на розвитку здатності дитини із ЗПР виражати себе через самостійність, творчість, гру, висловлення своєї думки, здійснення вибору та прийняття рішень.

При всій неоднорідності проявів затримки психічного розвитку зниження особистісної активності та незрілість вольової сфери характерні для всіх школярів із ЗПР. У нормі здатність до вольового зусилля виникає у дошкільному віці в результаті розвитку самосвідомості та довільної регуляції. Довільність розвивається поступово, починаючи від регуляції рухової активності й аж до регуляції вищих психічних функцій і власних емоцій. У шість років дитина з нормативним розвитком може поставити мету, прийняти рішення, намітити план дій, виконати його, докласти зусиль у разі потреби для подолання труднощів, оцінити результат своїх дій. При затримці психічного розвитку відмічається ослабленість вольової регуляції поведінки, пізнавальна пасивність (наслідком якої стає обмежений об'єм знань та уявлень про навколишнє середовище), відсутність спрямованості зусиль на отримання знань, нестійкість інтересу до навчання, слабкість вольових установок, підвищена навіюваність, нездатність протистояти зовнішньому впливу; імпульсивність, некритичність поведінки.

Тому пріоритетними у психокорекційному змісті цього блоку є завдання з формування таких вольових дій, як дисциплінованість, витримка, самостійність, ініціативність, організованість, здатність діяти за правилами, приймати рішення, робити усвідомлений вибір, проявляти ініціативу у творчості та грі. Опрацювання цих завдань проводиться у всіх класах

початкової школи з поступовим ускладненням змісту психокорекційної роботи.

Психокорекційний зміст програми «Корекція розвитку» враховує необхідність дозрівання ігрової діяльності як основного способу пізнання й осмислення навколишньої дійсності молодшими школярами із ЗПР. На момент вступу до школи ігрова діяльність продовжує домінувати, проте залишається недостатньо сформованою, що затримує своєчасність переходу до навчальної діяльності. Згідно з вимогами програми, з підготовчого по другий класи основна увага приділяється рухливим іграм із правилами та сюжетно-рольовим іграм. Це допомагає учням із ЗПР вчитися будувати діалоги, розвивати навички взаємодії, спілкування, засвоювати соціальні норми поведінки. Сюжетно-рольова гра сприяє розвитку емоційної децентрації, оскільки створює сприятливі умови для того, щоб дитина із ЗПР могла поставити себе на місце іншої людини, відчувати себе в ролі іншого. Рухливі ігри з правилами сприяють розвитку довільності, координації рухів, усвідомленню своєї кінесфери, орієнтації у просторі.

У третьому та четвертому класах програма передбачає роботу над розвитком ігрових навичок завдяки рухливим іграм-естафетам, режисерським іграм та іграм-драматизаціям. Ігри-естафети формують відчуття приналежності до команди під час гри, створюють простір для спільної діяльності заради спільної мети, дають можливість розділити свої почуття з членами команди у разі виграшу/програшу. Ігри-драматизації, як різновид театралізованих ігор, сприяють формуванню здатності до творчого самовираження, надають можливість дітям із ЗПР у перспективі вільно вступати в різного роду взаємини поза умовами ігрової ситуації, активно впливати на явища навколишньої дійсності, які представляють для них інтерес, і в яких вони зможуть виступати повноцінними учасниками.

Програмовий зміст програми «Корекція розвитку» передбачає окрему роботу над розвитком у школярів із ЗПР творчого мислення та уяви. Для розвитку уяви важливе значення має вміння усвідомлювати чуттєві враження та називати їх. За нормативного розвитку діти 5-6 років можуть самостійно складати загадки про предмети, описуючи їхні домінуючі якості та властивості.

Під час корекційно-розвиткових занять на етапі початкової школи робота з ознаками і властивостями предметів посідає важливе місце, оскільки допомагає поступово розвинути у дитини із ЗПР здатність уявляти предмет в цілому, подумки змінювати його, поєднувати елементи знайомих образів, створюючи щось нове. Якщо за норми розвитку у 7-річному віці дитина вже здатна порівнювати та співставляти властивості й ознаки різних предметів, описувати їх, використовуючи метафори та алегорії, то в дітей із ЗПР формування такої здатності потребує цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи. Цьому і присвячено програмовий зміст блоку «Активність Я».

Розділ «*Соціальне Я*» містить блоки «Мое оточення» та «Соціальні ролі». Блок «*Мое оточення*» спрямовано на вирішення одного із найважливіших вікових завдань психічного розвитку на етапі молодшого шкільного віку – набуття навичок соціальної взаємодії у колективі ровесників і підтримка дружніх зв'язків. У дітей із затримкою психічного розвитку відмічається низька потреба у міжособистісній взаємодії всередині групи, наслідком чого стає дезінтеграція дитячого колективу та затягування адаптаційного періоду. Тому психокорекційний зміст програми «Корекція розвитку» у підготовчому та першому класах стосується подолання труднощів адаптації до школи, формування усвідомлення свого оточення (сім'ї, школи), довіри і безпеки у групі, здатності співпрацювати. Зважаючи на те, що для молодших школярів із ЗПР є характерним невміння домовлятися, співвідносити свої дії з діями партнера, ефективно вирішувати конфліктні ситуації у спільній практичній діяльності, починаючи з другого класу, акцент психокорекційних занять зміщується на формування навичок співпраці, здатності проявляти турботу, повагу до інших, встановлювати дружні стосунки, переймати і керуватися морально-ціннісними установками у міжособистісній взаємодії (О. Бабяк, Н. Баташева, О. Орлов, 2018).

Блок «*Соціальні ролі*» тісно пов'язаний із попереднім блоком, проте прицільніше спрямований на формування учнівської ідентичності, усвідомлення та розширення репертуару соціальних ролей (я у школі, гостях, театрі, магазині, лікарні тощо).

Таким чином, програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку» дає змогу реалізувати систематизований підхід до психокорекції особистості учнів із ЗПР на етапі початкової школи. Цілеспрямована робота у зазначених напрямках допомагає створити сприятливі умови для профілактики особистісних порушень та поведінкових відхилень школярів із ЗПР. Виразна спрямованість програми «Корекція розвитку» на формування самоусвідомлення дітей із ЗПР забезпечує становлення навчальної діяльності як провідної, в умовах якої і формується особистість.

Корекція емоційної сфери у дітей із ЗПР

Групові методи психокорекції досить широко використовуються психологами і психотерапевтами при корекції емоційних порушень у дітей і підлітків (А. Співаковська, 1988; О. Захаров, 1995; К. Рудестам, 1998; V. Axline, 1947 та ін.).

В процесі психокорекції дітей з ЗПР в формі групових занять особливу увагу слід приділяти:

- позитивній установці дітей на процес занять;
- фізичним і психічним можливостям дітей і підлітків.

З цією метою використовуються різноманітні психотехнічні прийоми:

- організація веселої, емоційно насиченої гри з дітьми на перших етапах психологічної корекції;
- на початку занять – залучення батьків до психокорекційного процесу;
- організація зустрічей батьків, діти яких успішно закінчили курс психокорекції, з початківцями.

Особливе значення для настановчого етапу психокорекції має місце, де проводяться заняття. Це повинно бути просторе, добре обладнане приміщення з м'яким освітленням, зі спеціальними кріслами, щоб дитина відчувала себе в безпеці.

При комплектуванні групи дітей із затримкою психічного розвитку необхідно враховувати вік дітей, ступінь тяжкості інтелектуального дефекту, спрямованість конфлікту і індивідуально психологічні особливості. Досвід нашої роботи показав, що група обов'язково повинна бути закритою, тобто з

постійним складом її членів. Не рекомендується включати в групу дітей з важкими формами мовленнєвих порушень. Перед початком групових занять необхідно попередньо поговорити з кожним із батьків, роз'яснити їм необхідність і значення занять, розкрити їм основні принципи роботи групи.

У процесі групової психокорекції кожен учасник моделює свою реальну життєву ситуацію, використовує звичні для них способи емоційного реагування на ситуацію, реалізує конкретні емоційні установки і відносини. (К. Рудестам, 1998; Е. Ейдеміллер, В. Юстицький, 1992 та ін.). В атмосфері відвертості і довіри дитина вільно розкриває свої емоційні проблеми, отримує емоційну підтримку, модифікує свої емоційні відносини і переживання.

З урахуванням складної структури емоційних проблем у дітей з ЗПР нами виділені чотири основні фази процесу групової психокорекції (див. Таблицю 2).

Табл.2. Динаміка групової психокорекції дітей з затримкою психічного розвитку

Фаза	Задачі	Психотехнічні прийоми	Суб'єкт психокорекції
Настановча	1. Утворення групи як цілого. 2. Формування позитивного налаштування на заняття. 3. Діагностика поведінки і особливостей спілкування дітей	Спонтанні ігри, ігри на невербальні комунікації. Комунікативні ігри	Діти з ЗПР всіх форм: конституційна, соматогенна, психогенна, церебрально-органічного генезу.
Підготовча	1. Структурування групи. 2. Формування активності та самостійності.	Сюжетно-рольові ігри. Ігри-драматизації для	Для дітей з ЗПР соматогенної форми і церебрально-

	<p>3. Формування емоційної підтримки членами групи</p>	зняття емоційної напруги	<p>органічного генезу зі знизеним соціальним досвідом – ігри-драматизації; з психогенною формою, конституційно ю, без виражених порушень соціального досвіду – сюжетно-рольові ігри</p>
Реконструктивна	<p>1. Корекція неадекватних емоційних реакцій на порушення.</p> <p>2. Опрацювання негативних переживань.</p> <p>3. Навчання самостійного знаходження потрібних форм емоційного реагування в різних ситуаціях.</p>	Розігрування конкретних життєвих проблемних ситуацій	<p>Для дітей з ЗПР з тяжкою церебрально-органічною недостатністю, можливе залучення батьків</p>

Закріплююча	<p>1. Закріплення адекватних форм емоційного реагування на конфлікт.</p> <p>2. Формування адекватного ставлення до себе і оточуючих</p>	Спеціальні сюжетно-рольові ігри, запропоновані дітьми	Дітям з ЗПР необхідна допомога психолога у виборі гри. Рекомендується включати в гру батьків і здорових однолітків або однолітків з ЗПР з більш легкими формами
-------------	---	---	---

На основі виділених вище структури та етапів групової динаміки нами були розроблені плани-схеми психокорекційних занять для дітей із ЗПР (табл. 3).

Табл.3.Схема занять з корекції емоційних порушень у дітей із ЗПР

Психотехнічні прийоми	Радикали для психологічного спостереження	Критерії ефективності занять
Заняття 1. Мета: знайомство дітей один з одним; формування позитивного налаштування на заняття		
<p>Гра 1. «Знайомство» з повітряними кулями.</p> <p>Діти розташовуються в колі і по черзі кидають надувну кулю один одному. При цьому називаючи своє</p>	<p>Ставлення дитини до заняття.</p> <p>Комунікативні навички, спонтанність поведінки.</p>	<p>Спонтанна, природна поведінка дитини вияв активності на цьому етапі занять.</p> <p>Позитивний</p>

<p>ім'я. Через деякий час пропонується кинути кулю того, з ким хочеш пограти, поговорити.</p> <p>Гра 2. «Вгадай, хто це» Дитина із закритими очима обмацує інших дітей і називає їх імена.</p> <p>Гра 3. «Вірвись у коло» Група дітей утворює коло, взявшись за руки. Одна дитина, яка зажмурилася намагається проникнути в коло, але група її не пускає</p>	<p>Емоційні реакції на перешкоди переваги у виборі партнера</p> <p>Специфічні реакції (відхід від гри, активне прагнення бути лідером, ставлення до неуспіхів)</p>	<p>емоційний фон у процесі занять.</p>
<p>Заняття 2. Мета: згуртування групи, зняття напруженості, скутості</p>		
<p>Привітання.</p> <p>Розминка: діти згадують імена один одного в процесі гри з м'ячем.</p> <p>Гра 1. «Хто голосніше крикне» Дітям пропонується видавати гучні звуки. Але крик повинен поступово перетворитися в загальну мелодію (хор).</p> <p>Гра 2. Створення колективного малюнка.</p> <p>Психолог пропонує дітям підійти до дошки, на якій прикріплено великий ватман, і дається завдання</p>	<p>Включеність дитини в процес занять.</p> <p>Природність поведінки дітей. У процесі виконання колективних занять необхідно простежити, яка позиція у кожного учасника корекції: (не підпорядковується груповому впливу; швидко підпорядковується; прагне до лідерських позицій).</p>	<p>Вияв вираженого інтересу до заняття.</p> <p>Охоче включення в процес занять Позитивний емоційний фон. У процесі бесіди з батьками з'ясувати, як дитина відгукується про заняття.</p>

<p>намалювати фломастерами те, що бажає кожен, але зробити це так, щоб вийшов загальний малюнок. Після виконання завдання малюнок колективно проглядається і обговорюється</p>		
<p>Заняття 3. Мета: формування емоційної підтримки членів групи створенням умов для вибору і прийняття колективних рішень, формування ініціативи</p>		
<p>Привітання</p> <p>Гра 1. За вибором дітей. Психолог пропонує дітям вибрати гру з тих, які були на минулих заняттях, і прийняти колективне рішення.</p> <p>Гра 2. «Зіпсований телефон» Психолог обирає ведучого, який називає перше слово і «запускає зіпсований телефон».</p> <p>Гра 3 «Виріши завдання» Ведучий пропонує дітям завдання з матриць тестів Айзенка. Діти колективно знаходять правильну відповідь.</p> <p>Гра 4. Діти самі придумують завдання і пропонують його групі</p>	<p>Згуртованість</p> <p>групи при вирішенні колективних завдань. Рівень самостійності та активності кожної дитини лідерські позиції членів групи.</p> <p>Діти, які мають проблеми групової взаємодії, потребують емоційної підтримки психолога.</p>	<p>Активність і самостійність дітей у процесі занять. Вияв ініціативи.</p>

Заняття 4. Мета: формування навичок самоконтролю в процесі групової взаємодії		
<p>Привітання</p> <p>Гра 1. «Моргалки»</p> <p>Діти розбиваються на пари. Задача пильно дивитися один на одного як можна далі, не моргаючи. Переможець обирає з ким він продовжить гру.</p> <p>Гра 2. «Дзеркала»</p> <p>Ведучий зображує когось із тварин. Члени групи вгадують.</p> <p>Гра 3 «Все навпаки»</p> <p>Психолог пропонує дітям розділитися на пари. Кожній парі вручаються картки, де символічно зображені рухи. Наприклад, руки вгору, вправо. Гравці якомога швидше повинні виконати рухи, але навпаки. Ведучий оцінює число помилок. Потім діти змінюються ролями</p>	<p>Симпатії дітей один до одного (вибір пари). Здатність дітей конструктивно спілкуватися. Розвиток навичок самоконтролю.</p>	<p>Інтерес дітей до заняття.</p> <p>Бажання групової взаємодії. Адекватна оцінка своїх неспіхів.</p>
Заняття 5. Мета: розвиток уяви. Закріплення спонтанності поведінки, зняття напруження.		
Привітання	Здатність дитини	Активна участь

<p>Гра 1. «Зображення тварин».</p> <p>Психолог пропонує дітям обрати ведучого. Ведучий обирає одного з членів групи, попередньо домовляється з ним про те, яку тварину він буде зображувати. Ті діти, які вгадують правильно, виступають в ролі ведучого та обирають наступного учасника.</p> <p>Гра 2. «Зображення неживих предметів».</p> <p>Гра проводиться в тій же послідовності, що і попередня.</p> <p>Гра 3. Колективне зображення тварин. Беруть участь 2-3 дитини, решта повинні вгадати, хто зображений. Діти самі обирають, з ким вони хотіли б працювати в парі.</p>	<p>«вжитися в запропоновану роль».</p> <p>Особливості емоційного реагування дитини при виконанні завдання. Уподобання дітей при виборі пари. Особливості поведінки дітей (природність, невимушеність спілкування.) Способи групової взаємодії.</p>	<p>дитини при виконанні завдань.</p> <p>Позитивний емоційний фон, прояв ініціативи.</p>
<p>Заняття 6. Мета: переробка і відреагування негативних емоцій</p>		
<p>Привітання. Розминка.</p> <p>Гра 1. «Страшні казки»</p> <p>Діти сідають навколо оповідача, який розповідає «страшну казку» або</p>	<p>Змістовний аналіз страхів дітей.</p> <p>Простежити і проаналізувати реакції дітей на конфлікт,</p>	<p>Активне включення дитини в роль. Вияв позитивних емоцій.</p> <p>Сприятливий</p>

<p>«страшну історію».</p> <p>Гра 2. «Коллективна страшна казка».</p> <p>Дітям пропонується скласти колективну страшну казку і обіграти її. Хід гри. Психолог називає перші слова, наприклад: «Одного разу ...». Дитина продовжує, потім продовжує інша дитина і т. д.</p> <p>Гра 3. Малювання страхів. Психолог пропонує дітям намалювати свої страхи в спеціальному альбомі. Потім кожен малюнок обговорюється.</p>	<p>особливості відреагування негативних переживань, емоційну палітру почуттів дитини.</p>	<p>емоційний фон.</p>
<p>Заняття 7. Мета: переробка, від реагування страхів.</p>		
<p>Привітання</p> <p>Гра 1 «Я йду але по тонкому мосту».</p> <p>Гра 2. «Хлопчик і розбійник».</p> <p>Гра 3. «Я пройду в темряві один».</p> <p>Гра 4. «Мій найстрашніший день у житті». Діти в групі по черзі обігрують «страшні ситуації».</p>	<p>Особливу увагу на емоційні і поведінкові реакції дитини в процесі гри (замикається, йде від гри, протест у формі неадекватних реакцій, аутоагресивні тенденції); афективні реакції (плаче, неадекватний сміх, підвищена збудливість).</p>	<p>Відсутність негативних і афективних поведінкових реакцій. Вияв активності, самостійності. Спонтанна, вільна поведінка.</p>
<p>Заняття 8. Мета: формування у дитини адекватного ставлення до себе.</p>		

<p>Привітання</p> <p>Гра 1. «Наші почуття». Дітям пропонується вибрати почуття» (їх вияви), які вони хочуть зіграти: веселий, сумний, розчарований, ображений, засмучений, веселий та ін.</p> <p>Гра 2. «Як ми дихаємо» (на релаксацію).</p> <p>Гра 3. «Я скульптор».</p> <p>Члени групи діляться на пари. Скульптор дає напарнику постави тварин. Після цього запитує напарника, кого він зображує. Потім діти міняються ролями.</p> <p>Гра 4. «Коли я стану дорослим». Кожна дитина малює себе в майбутньому, а група повинна вгадати, хто ким має бути ».</p> <p>Гра 5. «Намалюй себе і свою групу».</p>	<p>Реакції дитини, ставлення до членів групи, оцінюється уява, здатність до саморозслаблення, сприймання і оцінка членів групи кожною дитиною.</p>	<p>Успішне виконання завдань вказує на ефективність психокорекційного процесу.</p>
<p>Заняття 9. Мета: програвання ситуацій останніх занять. Створення умов для адекватного сприйняття ситуації розлуки.</p>		
<p>Розминка (вибір гри за бажанням дітей).</p> <p>Гра 1. «Побажання одне одному». Діти</p>	<p>Емоційний стан дітей.</p> <p>Особливості формування навичок,</p>	<p>Позитивний емоційний фон у дітей поліпшення міжособистісних</p>

розташовуються в колі і, кидаючи кулю один одному, одночасно висловлюють побажання. Спільне чаювання дітей з батьками	умінь дітей на етапах занять плануються подальші (норми психологічної допомоги для кожної дитини (консультування. Психологічна підтримка та ін.)	контактів. Впевненість, адекватна самооцінка. Відсутність або зниження негативних емоційних реакцій (страх, тривога. фрустрація та ін.)
---	--	---

Слід підкреслити, що представлена план-схема занять є своєрідним каркасом, на якому психолог може успішно проводити власні «оздоблювальні роботи», але з урахуванням основних цілей занять. Психологом може бути використана змістовна характеристика занять, але кількість занять залежить від структури групи, динаміки групової взаємодії.

Розвиток мовлення

Корекційно-розвивальні заняття з курсу «Розвиток мовлення» – важлива складова навчальних планів спеціальних та інклюзивних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти та інших типів навчальних закладів (навчально-реабілітаційних центрів), яка покликана сприяти цілеспрямованому подоланню порушень мовлення та удосконаленню мовних, мовленнєвих і соціально-комунікативних умінь і навичок у зазначеній категорії дітей. Його основною метою є подолання порушень мовленнєвого розвитку (фонетико-фонематичного недорозвитку, загального недорозвитку мовлення III і IV рівнів, дизартрій, дисграфій і дислексій) та формування на цьому підґрунті ключової комунікативної компетентності через розвиток основних предметних компетентностей: мовної, мовленнєвої, читацької, соціокультурної у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР).

Види мовлення є особистісно-діяльним інтегрованим результатом засвоєння різних аспектів мовлення та виділяються в залежності від характеру мовлення (внутрішнє і зовнішнє), способу його організації (усне та писемне),

міри активності (продуктивні: говоріння і письмо та рецептивні: слухання і читання). Корекційний розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письма та формування на цій основі спілкування стало основною концептуальною ідеєю розробленого І. Омельченко, Л. Федорович змісту курсу «Розвиток мовлення» для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. У процесі розвитку та навчання відбувається становлення комунікативної особистості дитини із затримкою психічного розвитку, здатної до самостійної (інколи з допомогою дорослого) мовної, мовленнєвої, читацької діяльності та спілкування із врахуванням різноманіття соціальних і культурних контекстів взаємодії – у навчанні, вдома та під час дозвілля. На корекційно-розвивальних заняттях вирішуються специфічні, корекційні завдання, які в наступності реалізуються в навчальній і позаурочний час із дітьми із ЗПР, зважаючи на наскрізний характер комунікативної компетентності.

Для реалізації основної ідеї (мети) вирішуються наступні *стратегічні та тактичні завдання*:

- подолання недоліків у розвитку усного та писемного мовлення учнів із ЗПР;
- формування у дітей фонематичного сприймання, звукового аналізу й синтезу;
- розвиток у школярів із ЗПР умінь сприймати, розуміти, аналізувати літературні і навчальні тексти різних видів;
- розвиток загальномовленнєвих (дихання, артикуляції, голосу) умінь і навичок;
- формування первинних умінь і навичок вимови голосних та приголосних звуків (постановка, автоматизація, диференціація) та розвиток слухової і вимовної диференціації дзвінких і глухих приголосних; розрізнення на слух твердих і м'яких звуків та усвідомлення їх правильного артикуляційного укладу при вимові;
- формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);

– уточнення і збагачення лексики (збагачення словника, уточнення значення слова, формування лексичної системності, структури значення слова, закріплення зв'язків між словами);

– розвиток граматичного боку (словозміни, словотворення) й формування морфологічної і синтаксичної систем мовлення;

– розвиток самостійного зв'язного мовлення;

– формування в учнів із ЗПР повноцінних навичок читання і письма як базових у системі початкового навчання;

– формування хронотопу (часопростору) спілкування як основи для успішних безпосередніх та опосередкованих комунікативних дій з Іншим (міжсуб'єктних та внутрішньосуб'єктних) у просторі соціуму, культури, природи та просторі персоналізованого «Я» із розумінням причин і прогнозом учинків Іншого;

– присвоєння соціокультурних та морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів і усвідомлення на цій основі ціннісного ставлення до інших людей у різних соціокультурних просторах і контекстах.

Корекційно-розвивальні заняття із «Розвитку мовлення» – багатофункціональні. Комунікативно-мовленнєві уміння і навички є базовими для освоєння інших компетентностей; формуються на уроках і в позаурочний час; мають не лише предметний, а й загальнонавчальний характер; є засобом вивчення всіх шкільних курсів.

Зміст із корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР визначається нами на основі таких принципів: *диференціації, психолінгвістичного, зв'язку «мови-мовлення-спілкування», синергії(спільності, поєднання) видів мовленнєвої діяльності на корекційно-розвивальних заняттях.*

Принцип диференціації є визначальним у структуруванні змісту роботи на корекційно-логопедичну та розвивальну. Корекційно-логопедичну роботу реалізує вчитель-логопед, а розвивальну забезпечує – вчитель початкових класів (або вчитель-дефектолог) в умовах спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку в закладах загальної середньої освіти.

Зміст корекційно-логопедичної роботи визначений через реалізацію сукупності функцій вчителя-логопеда (подолання порушень усного мовлення шляхом розвитку: мовленнєвого дихання, моторики, артикуляційного апарата та звукоутворення, інтонаційної виразності мовлення; удосконалення лексичного та граматичного ладу; формування морфологічної і синтаксичної систем мови та розвиток зв'язного мовлення; подолання порушень писемного мовлення). Вчитель початкових класів реалізує зміст роботи з розвитку мовлення на уроках і в позаурочний час, а також у межах годин, що відводяться для визначених видів діяльності.

Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення може бути ефективною тільки за умови тісної співпраці вчителя-логопеда й вчителя початкових класів у справі подолання порушень мовлення й розвитку на цьому підґрунті комунікативної компетентності молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Саме тому, доречним є рівноцінний розподіл годин відведених на корекційно-розвивальні заняття з розвитку мовлення між зазначеними фахівцями в умовах закладів загальної середньої освіти для дітей із затримкою психічного розвитку.

Принцип диференціації реалізується у змісті роботи вчителя-логопеда та вчителя початкових класів, що представлений у першій і другій колонках програми. Однак, хоча зміст корекційно-розвивальної роботи диференційований на корекційно-логопедичну та розвивальну, ключові положення викладені у першій колонці, а в другій колонці зазначені лише завдання, які реалізує вчитель початкових класів на підґрунті сформованих основ мовленнєвої діяльності. Відповідно, у власній професійній діяльності вчителі початкових класів упроваджують зміст розкритий у другій колонці, але мають розуміти зміст роботи вчителя-логопеда з метою усвідомлення цілісності процесу корекції і розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.

Психолінгвістичний принцип передбачає особливий ракурс, в якому вивчається мова, мовлення, спілкування та пізнавальні процеси. Цей ракурс

передбачає розгляд мовленнєвої діяльності як активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовою і обумовленої ситуацією взаємодії дітей між собою.

Мовленнєва діяльність (далі МД) може входити в іншу, більш широку діяльність, наприклад у трудову та пізнавальну. МД – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі або прийому сформованої й сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби дитини із затримкою психічного розвитку в процесі спілкування.

Принцип зв'язку «мови-мовлення-спілкування» передбачає співвідношення мови, мовлення і спілкування у процесі корекційно-розвивальної роботи в учнів із затримкою психічного розвитку. Спілкування визначається в психології як діяльність, спрямована на вирішення завдань соціального зв'язку. Діяльність спілкування виступає як загальний тип специфічно людської діяльності, приватним виявом якої є всі види взаємодії людини з іншими людьми та предметами довкілля.

Головним та універсальним видом взаємодії між людьми в людському суспільстві є мова, мовленнєва діяльність. Таким чином, діяльність спілкування і мовленнєва діяльність розглядаються в загальній психології як загальне та часткове, як ціле та частина. Мова в цьому випадку може розглядатися як форма та, водночас, як спосіб діяльності спілкування. Мовленнєва діяльність не обмежується рамками спілкування в людському суспільстві, вона має два основні варіанти свого здійснення. Перший – процес мовленнєвого спілкування, на який припадає приблизно дві третини всього «пласта» мовленнєвої діяльності; другий – індивідуальна мовномисленнєва діяльність, яка реалізується за допомогою внутрішнього мовлення і внутрішньосуб'єктного спілкування.

Впровадження принципу тріадичного зв'язку досягається шляхом цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи фахівців з формування мови (мовного аналізу та синтезу, морфології, синтаксису, лексики та семантики) та мовлення (усного: звуковимови, темпо-ритму, лексико-граматичного боку,

фонаційного оформлення висловлювання, зв'язного мовлення; письма та читання) і спілкування.

Принцип синергії видів мовленнєвої діяльності на корекційно-розвивальних заняттях передбачає взаємодію чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Кожен вид мовленнєвої діяльності має специфічний характер функціонування психофізіологічних механізмів, проте, аудіювання має зв'язок із кожним з них. Відсутність взаємопов'язаної основи в процесі корекційно-розвивальної роботи не сприяє формуванню продуктивних та рецептивних видів мовленнєвої діяльності, гальмує формування кожного з них, не надає можливості домогтися суттєвих результатів.

Синергія з точки зору методичного явища являє собою взаємодію, з'єднання, інтеграцію окремих видів мовленнєвої діяльності для досягнення кращого результату корекційно-розвивальної роботи, аніж результат використання кожного виду окремо, або по черзі. Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Проте, помилковою є думка, що кожне вміння можна сформувати у відриві від інших мовленнєвих умінь.

Кожен вид мовленнєвої діяльності має специфічний характер функціонування психофізіологічних механізмів, але аудіювання має взаємозв'язки з кожним із них. Так, жоден вид мовленнєвої діяльності не може здійснюватися без налагодженого оперативного механізму – механізму граматико-семантичного оформлення повідомлення на «вході» чи на «виході».

Мисленнєво-мнемічні процеси, у тому чи іншому напрямку, реалізуються в усіх видах мовленнєвої діяльності залежно від мети: кодування розумових образів або декодування акустичних чи зорових сигналів. Механізм імовірнісного прогнозування (антиципації) відіграє виняткову роль у реалізації рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні та читанні, а аналогічний йому механізм упереджувального синтезу, відповідно, – у продуктивних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та письмі.

Програма з «Розвитку мовлення» структурована за модулями, в яких розкривається зміст корекційно-розвивальної роботи з опанування видів

мовленнєвої діяльності, а також враховано актуальний для лінгвопсихології принцип тріади мови-мовлення і спілкування, і у відповідності з ним запропоновано зміст роботи з формування спілкування. Відтак, програми корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення структурно представлені у вигляді трьох колонок: 1. зміст корекційно-логопедичної роботи, який реалізується вчителем-логопедом; 2. зміст роботи з розвитку мовлення, який впроваджує вчитель початкових класів чи вчитель-дефектолог; 3. очікувані результати корекційного розвитку здобувачів освіти.

Зміст корекційно-розвивальної роботи розкрито через модулі:

- Слухання-аудіювання (розуміння).
- Говоріння.
- Читання.
- Письмо.
- Спілкування.

Алгоритми корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення

Розвиток мовленнєвої діяльності у *перших класах* різних типів закладів загальної середньої освіти для дітей із ЗПР визначається із врахуванням наступних алгоритмів:

1. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають фонетико-фонематичні порушення мовлення. Несформованість фонематичних процесів провокує труднощі у формуванні мовного аналізу та синтезу на рівні звукової і складової структури слова, що виявляються у невмінні скласти слово із звуків, а також фіксуються у вигляді пропусків, замін, перестановок звуків та складів. *Мета алгоритму:* створити умови для розвитку звукової складової мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового та складового аналізу та синтезу. *Завдання алгоритму:* удосконалення диференційованої рухливості артикуляційного, дихального і голосового апарата; корекція порушень вимови кожного звуку; автоматизація поставлених звуків; диференціація приголосних звуків у вимові (твердих і м'яких) й на слух (дзвінких і глухих) схожих за

артикуляційно-акустичними ознаками; розвиток навички звукового та складового аналізу та синтезу.

2. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають ЗНМ. Для дітей першого класу із ЗПР є характерним ЗНМ III-IV рівнів. У дітей зазначеної групи разом із недоліками фонетико-фонематичного характеру виявляються порушення смислової сторони мовлення (змішування видових та родових понять, використання стереотипних формулювань, недоліки лексичної складової мовлення, труднощі в передачі логічної послідовності, «застрявання» на другорядних деталях сюжету з використанням переважно коротких речень). *Мета алгоритму:* удосконалення і формування лексико-граматичних і фонетико-фонематичних складових, зв'язного мовлення. *Завдання алгоритму:* удосконалення лексики (збагачення, уточнення словника, формування лексичної системності, структури значення слова, закріплення зв'язків між словами); граматичного боку (словозміни, словотворення); формування морфологічної і синтаксичної систем мови; фонетико-фонематичної складової мовлення; розвиток самостійного зв'язного мовлення і навичок спілкування; підготовка дітей до оволодіння елементарними навичками читання і письма.

3. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР з навчання грамоти та попередження виникнення дислексії. Навчання грамоті як процес оволодіння первинними умінями читання і письма поділяється на три періоди (добукварний, букварний, післябукварний) і найчастіше проводиться починаючи з першого дня навчання у школі. *Мета алгоритму (на етапі добукварного періоду):* ознайомлення з поняттям «речення», «слово», «склад», «наголос», «звук» із формуванням навичок – слухання і говоріння, фонематичного слуху, уявлень про наголошений і ненаголошений склад, звуки мовлення; *на етапі букварного періоду:* формування початкових фонетичних уявлень і понять: «звуки мовлення», «голосні», «приголосні», «тверді та м'які приголосні», «дзвінки та глухі», умінь правильно проводити звуковий, складовий, звуко-буквений аналіз, вдосконалювати граматичну будову, зв'язне мовлення і спілкування. *Завдання алгоритму:* удосконалення фонематичного слуху, вміння проводити елементарний звуковий аналіз фонетично нескладних

слів; збагачення, уточнення та активізація словникового запасу школярів у процесі слухання і говоріння; первинне ознайомлення з буквою; читання складів; робота з графічними схемами слів.

4. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР із підготовки руки до письма та попередження виникнення дисграфії. Успішне навчання в спеціальному закладі загальної середньої освіти є одним із важливих завдань для дітей із ЗПР, які мають ФФПМ або ЗНМ. Саме для цієї категорії дітей є важливим розвиток ручної і дрібної моторики та графомоторних навичок тобто оволодіння технікою письма та його складовою – гігієнічними навичками. *Мета алгоритму:* створення умов для формування технічних навичок письма: уміння користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита та у його розлінійці. *Завдання алгоритму:* формування та удосконалення дрібної моторики пальців рук, їх рухових умінь та навичок, розвиток зорово-моторної координації й просторово-графічної орієнтації, уміння вести руку за заданою траєкторією та правильно тримати ручку.

У других класах для дітей із ЗПР розвиток мовленнєвої діяльності передбачає застосування *алгоритмів:*

1. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають дизартрію. Стерта дизартрія виявляється в стійких розладах вимови звуків і просодики, що виникають унаслідок не вираженого мікроорганічного ураження головного мозку. У дітей із ЗПР у поєднанні з дизартрією вимова звуків характеризується змішуванням, спотворенням, їх заміною або відсутністю (поширені порушення шиплячих і сонорних, тобто ті ж варіанти що і при дислалії, але звуки довго не автоматизуються і не вводяться в мовлення, особливо в складних за складовою структурою словах). *Мета алгоритму:* створити умови з формування звукового боку мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового та складового аналізу й синтезу. *Завдання алгоритму:* корекція порушення вимови кожного звуку й автоматизації поставлених звуків; диференціація звуків у вимові (твердих і м'яких) й на слух (дзвінких і глухих) приголосних схожих за артикуляційно-

акустичними ознаками; розвиток навичок звукового та складового аналізу, синтезу.

2. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають ринолалію. На відміну від механічної дислалії в разі ринолалії порушується вимова не тільки приголосних, а й голосних звуків, зазначене порушення вирізняється стійкістю порушень звуковимовної сторони мовлення. *Мета алгоритму:* створення умов для удосконалення фонетико-фонематичних складників мовлення, зокрема вимови голосних і приголосних звуків та просодичних компонентів (тембру, інтонації), а також лексико-граматичного боку та зв'язного мовлення як основних засобів успішного оволодіння писемним мовленням. *Завдання алгоритму:* нормалізація ротового видиху, тобто відпрацювання подовженого повітряного струменю при вимові усіх звуків крім носових, відпрацювання правильної артикуляції голосних і приголосних звуків, усунення назального відтінку голосу, виховання навичок диференціації звуків з метою попередження дефектів звукового аналізу, нормалізація просодичної сторони мовлення, автоматизація набутих навичок у вільному спілкуванні.

3. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають ЗНМ. Для дітей другого класу із ЗПР характерним є ЗНМ IV рівня або нерізко виражений ЗНМ. В учнів із цим рівнем ЗНМ порушена вимова звуків в одній групі, спостерігаються заміни схожих за звучанням звуків, складова структура слів не має грубих порушень, але в окремих випадках, у складних словах фіксуються порушення у словозміні й словотворенні. *Мета алгоритму:* створення умов для формування лексико-граматичних і фонетико-фонематичних процесів і зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення з врахуванням типових та індивідуальних особливостей молодших школярів із ЗПР. *Завдання алгоритму:* розвиток фонетико-фонематичної і граматичної сторони мовлення (словозміни, словотворення), лексики, морфологічної і синтаксичної систем мови, зв'язного мовлення і розвиток спілкування.

4. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення читання. Упродовж навчання грамоті в учнів із ЗПР виявляється

стійке порушення формування писемного мовлення, що виявляється у вигляді дислексії. В означеній категорії дітей спостерігаються повільне становлення навичок читання і наявність помилок, що характерні для різних видів дислексії. *Мета алгоритму:* розвиток навички читання та механізмів імівірнісного прогнозу. *Завдання алгоритму:* удосконалення немовленнєвих психічних функцій (зорова увага, просторові уявлення та ін.); корекція і вдосконалення навичок читання.

5. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення письма. В 2-му класі в учнів із ЗПР можуть виявлятися змішані форми дисграфії. Вияви такої форми дисграфії дуже різноманітні: пропуски букв (як голосних, так і приголосних) у словах, складах; додавання зайвих букв, складів; перестановки букв, складів; недописування слів; злиття декількох сусідніх слів; розриви слів; пропуски слів; порушення в позначенні меж речення. Серед орфографічних помилок переважають помилки в буквенному позначенні на письмі ненаголошених голосних звуків. У таких дітей виявляється несформованість складо-ритмічної структури слів й диференціація в слові наголошених і ненаголошених голосних звуків, що зумовлена несформованістю навичок мовного аналізу та синтезу. *Мета алгоритму:* подолання порушень письма на рівні звуку, букви, складу, слова, тексту. *Завдання алгоритму:* формування і вдосконалення навичок звуко-складового аналізу і синтезу слів; уміння диференціювати голосні та приголосні звуки, букви в усному і писемному мовленні; диференціювати дзвінки та глухі; тверді та м'які приголосні звуки; вдосконалювати навички правопису голосних і приголосних букв, складів, слів, речень, текстів.

У третій класі для дітей із ЗПР вчитель-логопед і вчитель-початкових класів реалізують зміст із формування видів мовленнєвої діяльності із врахуванням наступних алгоритмів:

1. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення лексико-граматичного боку мовлення. *Мета алгоритму:* усунути недоліки усного мовлення і сприяти розвитку його лексико-граматичної складової та формуванню зв'язного мовлення як базису для становлення

комунікативної компетентності. *Завдання алгоритму:* закріплення навичок звукобуквенного аналізу зі встановленням співвідношення між буквами та звуками в слові; морфологічного складу слова; уточнення і збагачення словникового запасу; оволодіння дітьми словосполученням, зв'язком слів у реченні, моделями речень різних синтаксичних конструкцій; розвиток навички побудови зв'язного висловлювання і розвиток спілкування.

2. *Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають дислексію (змішану).* Специфічні порушення читання (дислексії) слід відрізнити від помилок читання, що закономірно зустрічаються на перших етапах оволодіння читанням. Особливістю дислексичних помилок є їх специфічний характер, що виявляється у вигляді: незасвоєння букв, побуквенного читання, спотворення звуко-складової структури слова, порушенні розуміння прочитаного. Дислексія часто набуває змішаного характеру і корекційно-розвивальна робота передбачає інтегрований зміст впливу на різних рівнях розвитку мовленнєвої діяльності. *Мета алгоритму:* усунути порушення та розвивати складові механізмів, що забезпечують опанування читанням на фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях для успішного оволодіння читанням букв, складів, слів, речень, текстів. *Завдання алгоритму:* розвивати навички звукобуквенного аналізу зі встановленням співвідношення між буквами та звуками в слові; морфологічним складом, словозміною і словотворенням слів; різними синтаксичними конструкціями.

3. *Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають дисграфію (змішану).* Дисграфії в учнів третіх класів із ЗПР мають змішаний характер й передбачають роботу фахівців у напрямі подолання прогалин у фонетико-фонематичній, лексико-граматичній та синтаксичній складовій мовлення. *Мета алгоритму:* усунути порушення механізмів, що забезпечують оволодіння процесом письма в нормі на фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях для успішного оволодіння грамотним письмом. *Завдання алгоритму:* розвивати навички звукобуквенного аналізу зі встановленням співвідношення між буквами та звуками в слові; морфологічним

складом, словозміною і словотворенням слів; різними синтаксичними конструкціями.

Робота з розвитку мовленнєвої діяльності у *четвертих класах* для дітей із ЗПР визначається через упровадження наступних алгоритмів:

1. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають порушення лексико-граматичного боку мовлення. Своєрідність виявів лексико-граматичних порушень полягає в тому, що граматичні форми чи категорії в різних ситуаціях можуть використовуватись правильно і неправильно в залежності від умов у яких реалізується усне мовлення. *Мета алгоритму:* вдосконалення лексико-граматичних засобів мовлення і адекватне використання їх у різних ситуаціях спілкування. *Завдання алгоритму:* розширення словникового запасу, формування умінь використовувати нову лексику за рахунок різних частин мови, уміння активно користуватися різними способами словотворення в самостійному мовленні в точній відповідності із задумом висловлювання, формування навичок планування і побудови зв'язних монологічних висловлювань і розвиток спілкування.

2. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають дислексію. Залежно від патогенезу дислексій можна виділити наступні види: *фонематичні*, що зумовлені недорозвиненням функцій фонематичної системи (труднощі з вимовою, диференціацією фонем, фонематичним аналізом і синтезом); *аграматичні*, що пов'язані з недорозвиненням граматичних узагальнень й читанням із граматичними помилками: неправильним відмінювання слів, змінами у відмінкових закінченнях, роді, числі, часі; *оптичні*, що зумовлені несформованістю зорового аналізу, синтезу та просторових уявлень; *семантичні*, що проявляються порушенням розуміння прочитаного й викликаються недорозвиненням звуко-складового синтезу і лексико-граматичної складової мовлення; *мнестичні*, що пов'язані з труднощами засвоєння відповідності букв та звуків, встановлення зв'язків між звуками та буквами й проявляються в труднощах засвоєння всіх букв, у недиференційованих замінах букв у процесі читання. *Мета алгоритму:* корекція порушень читання при різних формах дислексії та освоєння навички

читання. *Завдання алгоритму*: розвиток граматично правильного мовлення; фонематичного сприймання; диференціювання фонем; просторово-часових орієнтирів; слухового, зорового, кінестетичного аналізаторів; слухової і зорової уваги, слухової і зорової пам'яті; фонематичного аналізу та синтезу, мовного аналізу та синтезу на різних рівнях, що забезпечують процес оволодіння читанням.

3. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР, які мають дисграфію. Найпоширенішим видом порушень писемного мовлення в учнів із ЗПР є дисграфія, саме тому корекційно-розвиткова робота передбачає усунення усіх її форм: *артикуляторно-акустичної* (при порушеннях вимови звуків, фонематичного сприймання і артикуляції), *акустичної* (при порушеннях фонематичного розпізнавання), *аграматичної* (при недостатньому розвитку лексико-граматичної складової мови), *оптичної* (при порушеннях зорово-просторових уявлень); *дисграфії, що зумовлена порушенням мовного аналізу та синтезу.* *Мета алгоритму*: розвиток механізмів письма з врахуванням типових та індивідуальних особливостей учнів із ЗПР. *Завдання алгоритму*: удосконалення фонетико-фонематичної й лексико-граматичної складової мовлення як передумови оволодіння навичкою письма, що є для кожного виду дисграфії специфічною; розвиток психофізіологічного механізму письма.

Ритміка

У спеціальних класах закладів загальної середньої освіти та закладах з інклюзивною формою навчання для дітей із затримкою психічного розвитку обов'язковою складовою корекційно-розвивальних занять є предмет ритміка, основна мета якого спрямована на формування музично-ритмічної діяльності, почуття ритму, розвитку музичного слуху, пам'яті, мислення, уваги, формування позитивних якостей особистості, тому удосконалення змістового, діяльнішого, корекційно-розвивального компонентів предмета «Ритміка» залишається актуальним і наразі.

Саме тому програмове наповнення предмета «Ритміка» розв'язує основні, корекційні, оздоровчі, освітні та виховні завдання.

Основні завдання: формування рухових вмінь та навичок; формування пізнавальної активності; розвиток координації рухів, спритності, сили, витривалості; розвиток відчуття ритму; вміння виконувати ритмічні образи у процесі сприймання та відтворення ритмічних малюнків; формування пізнавальної активності; розвиток емоційної та словесно-логічної пам'яті, довільної уваги, образної уяви, фантазії.

Корекційні та оздоровчі завдання: корекція правильної постави, ходи, грації, рухів; корекція порушень загальної та дрібної моторики; корекційний розвиток моторних функцій і дихання; корекційний розвиток особистості дитини із ЗПР. Виховні завдання: виховання основних моральних якостей особистості, працелюбності, наполегливості у подоланні перешкод, охайності, вміння працювати самостійно і в колективі, вміння дотримуватися правил під час виконання ігор і вправ (О. Бабяк, 2016, с. 17).

У програмі зміст навчального матеріалу розподілено за наступними розділами: теоретичні знання; ритміко-гімнастичні вправи; ритмічні вправи з дитячими інструментами; імпровізація рухів на музичні теми, ігри під музику; народні танці та сучасні танцювальні рухи.

Теоретичні заняття проводяться на початку року у вигляді вступних бесід, де учні ознайомлюються з предметом «Ритміка», її основними складовими, термінами і поняттями, значенням ритміки для школярів.

Ритміко-гімнастичні вправи використовуються на початку уроку, вони є його організаційним моментом. До початку занять варто організувати дітей, створити бадьорий емоційний настрій і під задалегідь підібрану музику ввести дітей до залу. Як поставити дітей (колонами, лініями, у шаховому порядку) цілком залежить від досвіду керівника та від розміру приміщення, в якому проводиться заняття. Необхідно з перших уроків виховувати у дітей вміння швидко, без метушні знаходити свої місця, перевіряти інтервал, ставати в колону, швидко вирівнювати загальну лінію, правильно приймати вихідне положення. Заняття в кожному класі доцільно починати з марширування. Потім можна переходити до ритмічних вправ, музичних ігор і танців.

До ритміко-гімнастичних вправ належить ходьба, що є природним

ритмічним рухом, також до них зараховують біг, підскоки з оплесками в долоні та без них, перенесення предметів, стрибки через палицю, присідання, повороти на пальцях, біг з перешкодами.

У цій роботі доцільно використовувати м'ячі, кулі, прапорці та інші предмети. Також можуть бути використані гімнастичні лави, шведська стінка тощо. Дітей потрібно привчати до організованого та бережливого поводження з приладдям, запобігати втомі під час наростаючого навантаження, а також дисциплінованості під час виконання вправ.

У дітей молодшого шкільного віку недостатньо розвинуті м'язи ніг і спини, вони швидко втомлюються, їм важко довгий час зберігати правильну поставу, підтягнутість. Зайве фізичне навантаження негативно впливає на дисципліну в класі, діти стають неуважними, у них зникає інтерес до занять. Тому О. Бабяк рекомендує урізноманітнювати ритміко-гімнастичні вправи, надавати їм ігровий характер, складніші поєднувати з легшими, намагатися, щоб на уроці була активна, дружня, весела атмосфера.

Для того, щоб дати можливість учням відпочити від фізичного навантаження, у програмі запропоновано ритмічні вправи з дитячими музичними інструментами виконувати після ритміко-гімнастичних вправ. Для цього використовуються такі музичні інструменти, як барабани, бубни, а також будь-які інші інструменти, що звучать: брязкальця, дудки, дзвіночки, ложки, хлопавки, металофони та інше.

Спочатку дітей ознайомлюють з кожним інструментом окремо і його можливостями, навчають користуватися інструментом. Потім діти вчаться спільно починати і закінчувати звучання, передавати динамічні відтінки, чергувати тривалості звучання і пауз, чергувати темп. Ці вправи багаторазово повторюються, їх складність поступово підвищується, навички поводження з інструментом і відчуття ритму поступово розвиваються.

У міру оволодіння інструментами стає можливим їх комбіноване використання, створення ансамблів і оркестрів.

До вправ імпровізуючого характеру та ігор під музику належать вправи, які містять рухи наслідувального характеру чи розкривають зміст музичної

п'єси або пісні, а також вільні форми руху, самостійно обрані дітьми з метою передачі власного емоційного сприймання музичного образу.

Уводяться конкретні образи (наприклад, «Ми йдемо до зоопарку», «Коник скаче галопом»), які викликають у дітей зацікавленість, рухи стають більш виразними.

Підібраний музичний матеріал допомагає створити певний характер образу і знайти правильний ритм, що дає змогу навчити дітей виконувати наслідувальні рухи (наприклад, «дерева під вітерцем», «політ птахів» тощо), брати участь в іграх («За роботу лісоруби», «Вітер колише дерева» тощо), вільно зображувати дії на кшталт «Стрибає зайчик», «Гра в сніжки» тощо (О. Бабяк, 2016 с. 19).

Для того, щоб розвивати здатність до сценічної діяльності під музику, спочатку вчитель ділить дітей на групи, знайомить з твором дво-, тричастинної форми чи з твором, який має декілька різнохарактерних тем. Потім з'ясовує з дітьми, як вони зрозуміли характер кожної частини, теми. Після цього кожна група учнів може виконувати під музику різні дії, що розкривають ту чи іншу сценічну ситуацію, наприклад, «Ведмідь і діти», «Птахи і клітка». На наступному етапі доцільно розподіляти ролі, що примушує дитину вживатися в той чи інший образ, керувати своєю поведінкою, підкоряти себе правилам гри. Це стосується й інсценування пісень та казок (наприклад, пісні «Курчата та яструб», казки «Ріпка», «Рукавичка»).

Варто зазначити, що надзвичайно важливо роз'яснити дітям особливості характеру і стилю тих танців, які складено на народній хореографічній основі. Багато танцювальних рухів (наприклад, «па» польки, галопу) властиві танцям багатьох народів. Учні повинні знати особливості манери виконання цих рухів у виконуваному танці.

Отже, вивчення танців варто починати тоді, коли учні добре ознайомлюються з усіма елементами розучування танцю, щоб їхню увагу було звернено не тільки на техніку виконання, а й на передачу змісту та виразності.

Література.

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Ось-89, 1997. 224 с.

2. Бабяк О.О. Особливості змісту корекційно-розвиткової програми «Ритміка» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць. – К., 2016. Випуск 17. С.16-24

3. Бабяк О.О. (2018) Програма з корекційно-розвиткової роботи "Ритміка" для спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти (1-4 класи) [Навчальний матеріал] [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу:<https://lib.iitta.gov.ua/711587/1/РИТМІКА%20кор%20програма.pdf>

4. Бабяк О.О., Баташева, Н. І, Орлов, О. В. (2018) Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Розвиток особистісної сфери» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти [Навчальний матеріал] [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу:https://lib.iitta.gov.ua/712599/2/корекція%20розвитку%20_особистіна%20_Осфе.pdf

5. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий» : Доклад на соискание учен. степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. М.: Б. и., 1965. 51 с.

6. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Издательство Московского Университета, 1974. 102 с.

7. Логвінова І. П. Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі. Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць. К., 2016. Випуск 17. С.209-217.

8. Логвінова І. П. Напрямки психокорекції емоційної сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 119-125.

9. Мамайчук І.І. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2001. 219 с.

10. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. СПб.: Речь 2004. 352 с.

11. Микадзе Ю. В. Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. М.: Интелтех, 1994.

12. Омельченко І. М. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4 (80). С. 41–51.

13. Омельченко І. М., Федорович, Л.О. (2018) Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти [Навчальний матеріал] [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://lib.iitta.gov.ua/711533/1/Програма%20ЗПР%20Розв%20мовл%20%201-4%20кл .pdf>

14. Сак Т.В. Програма «Корекція розвитку» та її реалізація в навчанні школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 2(78). С. 7-13;

15. Сак Т.В., Прохоренко Л.І. (2018) Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери) для спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти (1-4 класи) [Навчальний матеріал] [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://lib.iitta.gov.ua/711583/1/Програма%20Корекція%20розвитку.pdf>

16. Сафади Х. Клинико-психологические особенности умственной работоспособности у неуспевающих школьников с задержкой психического развития. Дисс. канд. наук СПб.. 1997.

РОЗДІЛ ІV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.

4.1. Етапи та принципи психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

Система психологічного супроводу для дітей з особливими освітніми потребами спрямована на розвиток та корекцію психологічних особливостей та досягнення дитиною оптимального пристосування до оточення і носить навчальний характер, який полягає в оволодінні знаннями, уміннями, навичками ефективного подолання стресових ситуацій, вирішення психологічних проблем з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дитини та актуальної соціальної ситуації її розвитку. Тобто, система освіти має низку стандартних запитів до психологічної служби, одним з яких є допомога дитині в особистісному розвитку і саме психологічний супровід виступає основним засобом, що сприяє всебічному розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Психологічний супровід – багатомірна система комплексної психологічної підтримки та допомоги різновіковим особам, яка містить різні форми, методи та засоби допомоги в процесі життєдіяльності, навчання, соціалізації й ін., підвищення резистентності осіб до дестабілізаційних зовнішніх та внутрішніх факторів.

В сучасній науці визначено основні принципи психолого-педагогічного супроводу, а саме: безперервність та мультидисциплінарність супроводу, автономність, принцип детермінізму, принцип діяльності, науковості, гуманізації, «ведення випадку», врахування сильних сторін, зміни поведінки, формування мотивації до змін, розвитку проблемного та цільового мислення, сенситивності, індивідуального підходу, діяльнісного підходу, системності та ін.. На основі цих принципів розробляються технології допомоги, здійснюється оцінка найближчого оточення, аналізується оцінка

рівня психічного розвитку, визначаються методи взаємодії та індивідуальна робота з усіма учасниками процесу супроводу.

Згідно з *принципом детермінізму* психічні явища виступають як такі, що визначаються умовами діяльності людини, і як такі, що зумовлюють її діяльність і поведінку (С. Рубінштейн).

Принцип діяльності – зумовлює формування свідомості, психічних зв'язків, процесів і властивостей особистості, які, зі свого боку, здійснюючи регуляцію діяльності, є умовою їх адекватного виконання (С. Рубінштейн).

Принцип науковості містить планування супроводу на основі досягнень сучасної науки з використаннями діагностичних методик. Сутність цього принципу полягає у тому, що будь-яка інформація має подаватися в інтерпретації сучасної науки і не суперечити її даним. На основі цього принципу найчастіше будується психолого-педагогічна допомога дітям, яка взаємопов'язана із основним завданням – подати об'єктивно правильну картину розвитку світу (природи, суспільства та людського мислення). Тобто, на всіх етапах розвитку дитини має забезпечуватися діалектичний підхід до аналізу явищ і фактів об'єктивного світу. Завдання супроводу, у цьому контексті, полягає у забезпеченні високого рівня навчання учнів, засвоєння фактів і явищ у їхньому розвитку і взаємозв'язку, історизм у викладанні, визначенні можливостей науки у підвищенні продуктивності життєдіяльності.

Принцип гуманізації містить орієнтацію на пріоритети інтересів особистості дитини. Тобто, в його основі – людина, як найвища соціальна цінність, розкриття її здібностей і задоволення її потреб, гармонізації стосунків у суспільстві.

Принцип «ведення випадку» містить модель психолого-педагогічних дій, за яких фахівець несе відповідальність не тільки за організацію, а й за надання послуг конкретній особі. Основним підґрунтям «ведення випадку» є спрямованість соціально-психологічної роботи на вивчення індивідуальних потреб і ресурсів особи та подальше індивідуальне планування допомоги. Після визначення потреб відбувається організація і координація допомоги особистості, та її родині. Тобто, можна сказати, що «ведення випадку»

здійснюється на двох рівнях: контактний – безпосередня взаємодія з особистістю та її сім'єю; організаційний або опосередкований – взаємодія у вигляді «фахівець - соціальні інститути - сім'я».

Принцип врахування сильних сторін. Запозичений з міжнародного досвіду організації соціальної допомоги сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, базується не на зовнішньому втручанні спеціаліста, а, в першу чергу, враховує потребу активізації внутрішніх ресурсів самої сім'ї та дитини. Концепція побудови взаємодії з дитиною та сім'єю, яка базується на використанні саме позитивних внутрішніх ресурсів, упроваджується в Україні завдяки розробленню соціальних проектів, що здійснюються неурядовими організаціями, зокрема, Холт Інтернешнл, Представництво благодійної організації «Надія та житло для дітей» в Україні.

Завданням індивідуальної роботи з особою є визначення та використання сильних сторін, що є вагомим внутрішнім ресурсом позитивних змін. Під сильними сторонами розуміється позитивний потенціал особи та членів її родини. Усвідомлення й визнання сильних сторін посилює віру особи в можливість зміни ситуації на краще. Розуміння сильних сторін дозволяє визначити потенціал до змін. Застосування методу сильних сторін передбачає не лише визначення проблем та потреб конкретної особи, але й пошук і розвиток факторів, які підтримують її. Використання «сильних сторін» є запорукою формування бажання щось змінити, докласти зусиль до виправлення власної життєвої ситуації, в якій акцентується увага на позитивних змінах.

Принцип зміни поведінки. Будь-який процес психологічної роботи передбачає бажані чи можливі зміни в поведінці та в житті особи, які він не завжди готовий прийняти і пережити. Модель зміни поведінки була розроблена вченими-психологами D. Prochaska, C. Di Clemente. У мотиваційній психотерапії ця модель використовується для зміни поведінки з метою збереження репродуктивного здоров'я, профілактики поведінки тощо. Враховуючи, що супровід передбачає зміни поведінки та стилю життя дитини або сім'ї, при плануванні завдань і оцінці досягнень фахівець має враховувати стадії змін і відповідно до них добирати методи впливу на супроводжуваних.

Зміна поведінки передбачає проходження шести стадій змін: стадія байдужості; стадія роздумів; підготовка до дії; стадія дії; стадія підтримки дії; стадія байдужості – зміна поведінки.

Стадія байдужості свідчить, що дитина (або її сім'я) не усвідомлює проблем і серйозно не сприймає необхідність змін (поведінці, діяльності, розвитку та ін.), тобто не володіє достовірною інформацією або не бажає отримати її. На цій стадії необхідно надати інформацію щодо реального стану та майбутніх перспектив, стимулювати до проведення самооцінки ситуації особою, яка отримує допомогу.

Стадія роздумів – усвідомлення сутності і значення проблеми. Результатом може стати психічне перенавантаження, оскільки виникає розуміння необхідності змін у своєму житті (наприклад, дитина намагається контролювати власну поведінку, втім з'являються сумніви щодо власних можливостей, розпочинається пошук зовнішньої підтримки. У такій ситуації необхідна додаткова інформація, оскільки відбувається аналіз необхідних кроків і можливих наслідків, оцінка необхідних внутрішніх та зовнішніх ресурсів). Зазвичай, дана стадія обмежується усвідомленням проблеми.

Підготовка до дії (вирішення). Якщо особа вже володіє достатньою інформацією щодо власної проблеми та усвідомлює значення цієї інформації, вона починає шукати вихід з неї, обмірковувати можливі варіанти зміни поведінки й умови, необхідні для цього.

Стадія дії. Поступово особа змінює свою поведінку та критично вибирає фактори, які на неї впливають, що дозволяє прийняти раніше рішення реалізувати на практиці.

Підтримка дії. На цьому етапі особа намагається закріпити отримані результати та попередити повернення до попередньої моделі поведінки (рецидив). На даному етапі досить вагому підтримку надає «впливове» оточення, а позитивна підтримка з боку близьких знижує вірогідність рецидиву.

Стадія байдужості – зміна поведінки. Обрана поведінка стає звичною, зникає страх перед поверненням до старих стереотипів і прагнень.

Побудована за цим принципом модель супроводу є циклічною, оскільки на будь-якій стадії через внутрішні або зовнішні фактори особа може повернутися до стадії байдужості або роздумів. Це виникає у випадку, коли вона не спроможна підтримати та закріпити отримані зміни, тоді виникає рецидив – повернення до проблемної поведінки/діяльності. Цей стан може мати істотні негативні наслідки: втрату віри у себе та можливість змінити власну діяльність/поведінку, контролювати власне життя.

Принцип формування мотивації до змін. Цей принцип охоплює зміни ставлення особи до життєвих обставин. Особистісні зміни неможливо досягти без наявності особистісної мотивації, внутрішнього переконання про необхідність змін у власному житті. Мотиви й механізми формування мотивацій є переважно прерогативою психології як науки, так і практичної діяльності, тому психологічна практика, що базується на зацікавленості й активності людини, має використовувати мотиваційні механізми.

У психології розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація найбільш ефективна у досягненні змін. Зовнішня мотивація може перерости у внутрішню, за дотримання певних принципів і використання стимулювальних методик.

Зовнішня мотивація передбачає сторонній (зовнішній) вплив на дитину/сім'ю з метою зміни її життєвих установок та поведінки. Однак, за умов зовнішнього впливу безпосередньо формується не мотивація дитини, а здійснюється вплив на її мотиваційний процес. Зовнішній вплив формує такі особистісні утворення, як інтереси й нахили, моральні принципи, внутрішні установки й самооцінку, що, в свою чергу, формує внутрішню мотивацію.

Розрізняють *імперативні (примусові)* та *неімперативні* форми організації зовнішнього мотиваційного процесу.

До прямих неімперативних форм мотиваційного впливу належать *прохання, порада, переконання*. Запропоновані методи психологічного впливу передбачають можливість суб'єкта відмовитися від запропонованих варіантів виходу зі складних життєвих ситуацій. У той же час, у складних і безпорадних

ситуаціях такі форми стороннього впливу можна розглядати як бажання особистості до змін.

До імперативних (примусових) форм належать вимога (наказ), примус. У випадку використання такої форми як *вимога*, особливістю формування мотивації є те, що особистість сприймає сформульовану вимогу як мету своєї подальшої життєдіяльності. Ефективність даної форми впливу залежить від того, наскільки особистість готова до усвідомлення значущості даної вимоги для себе, причому у розрахунок беруться такі позиції: необхідність діяти відповідно зі сформульованою вимогою; передбачені наслідки у випадку згоди або відмови від виконання вимоги; власні інтереси.

У процесі консультування, процес *формування мотивації* поділяється на чотири етапи: впевненість у собі; отримання та сприйняття інформації; почуття компетентності; виникнення розуміння необхідних змін.

Принцип розвитку проблемного та цільового мислення. Цей принцип включає роботу, яка спрямована на виведення дитини із проблемного простору та спрямування у цільовий простір. Переорієнтація дитини з проблемного поля в поле задоволення потреб надає більшої впевненості в досягненні мети.

Принцип сенситивності – врахування вікової періодизації в розвитку певних видів психічної діяльності.

Принцип індивідуального підходу – врахування індивідуальних темпів і напрямків розвитку особистості та фахівця. Це принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя, а індивідуалізацію навчання розуміють як: організацію навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку науковості; систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів, груп учнів і дозволяють забезпечувати навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням мети навчання. Тобто, індивідуалізація це

врахування в індивідуальних особливостей дітей у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються.

Принцип діяльнісного підходу – вивчення особистості у процесі діяльності, приймаючи за основний показник динаміку розвитку певних якостей суб'єкта діяльності.

Принцип системності – передбачає розгляд явищ у системі психолого-педагогічного супроводу та сукупності взаємодій суб'єктів супроводу. Принцип системності, як і будь-який інший дидактичний принцип, втілюється за певної низки вимог до побудови системи супроводу, організації цього процесу, учасників процесу тощо. Принцип системності вимагає здійснення поступового логічного переходу від одиничного до загального. Тобто, допомога має містити наявні наукові факти, поступово формуючи уявлення про наукову картину світу.

Втім, психологічний супровід, як форма індивідуальної роботи, має враховувати принцип *варіативності та нестабільності* стану супроводжуваного й стосунків між ним і фахівцем. У процесі взаємодії відбуваються постійні зміни самої особистості, ставлення до фахівця, зовнішнього оточення, що має враховуватися в організації форм та методів психологічної допомоги. Цей принцип передбачає: здатність до змін і розвитку як під дією внутрішніх факторів, так і зовнішніх умов життя; зміну стосунків фахівця та супроводжуваного у процесі роботи та з його соціальним оточенням; врахування індивідуальності особистості, її соціального статусу у суспільстві, специфіки стосунків з іншими людьми; корекцію поведінки, зміну позиції, світосприйняття.

Підсумовуючи слід додати, що психолого-педагогічний супровід має передбачати: здійснення психолого-педагогічної допомоги, надання соціально-психологічних послуг і соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем; соціально-педагогічне виховання, що охоплює створення умов та проведення форм роботи, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій; психологічну,

педагогічну та соціальну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у розв'язанні різноманітних проблем; консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання труднощів; сприяння у досягненні поставленої мети і розкритті внутрішнього потенціалу особистості тощо.

Принагідно додати, що створюючи модель системи психолого-педагогічного супроводу, слід дотримуватися таких методологічних вимог, як: концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність.

Концептуальність системи психолого-педагогічного супроводу припускає опору на наукову концепцію. Система супроводу має містити всі ознаки системи (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність).

Керованість системи психолого-педагогічного супроводу – припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу супроводу, поетапної діагностики, варіювання засобів та методів з метою корекції результатів.

Ефективність системи психолого-педагогічного супроводу свідчить про те, що вона має існувати у конкурентних умовах, тобто, гарантувати досягнення прогнозованого результату й бути ефективною за кінцевими результатами.

Відтворюваність – система психолого-педагогічного має бути ефективною для впровадження її в освітній процес та для інших категорій дітей.

Тобто, функціональність психолого-педагогічного супроводу забезпечується комплексом взаємозв'язаних і взаємообумовлених психологічних впливів: діагностично-прогностичних, організаційно-методичних, корекційно-розвиткових, консультативних, просвітницько-профілактичних. До основних компонентів системи психолого-педагогічного супроводу відносять: мету, завдання, принципи, зміст і етапи, методи й результат. Така система містить впорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Результативність системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, в тому числі і дітей порушеннями когнітивного розвитку, полягає в тому, що під час проектування теоретичної моделі супроводу необхідними є: психологічна діагностика та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку дитини; виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному та психосоціальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; усунення виявлених труднощів психосоціального розвитку дітей, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища; своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктних ситуацій у процесі взаємодії; формування активного співробітництва у навчальній діяльності, що спрямовано на удосконалення, розвиток, формування особистості дитини; формування соціальної компетентності учасників супроводу.

Сутність і типи психологічного супроводу, які зорієнтовані на дитину з порушеннями когнітивного розвитку, полягають у такій допомозі й підтримці, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єктів супроводу за вибір варіантів вирішення актуальної проблеми розвитку дитини.

Основні завдання психологічного супроводу дитини визначено нормативними документами Міністерства освіти і науки України. Аналіз цих завдань дозволяє виокремити пріоритетні напрями роботи фахівців в межах психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями когнітивного розвитку:

- діагностико-прогностична діяльність;
- психологічна підтримка педагогів;
- психологічна підтримка батьків;
- корекційно-розвивальна робота з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку.

Розглянемо зміст роботи щодо кожного з напрямів.

Діагностико-прогностична діяльність. Первинну інформацію про знання і вміння дитини з порушеннями когнітивного розвитку фахівець, який надає

психолого-педагогічну допомогу може отримати з висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, складеного фахівцями інклюзивно-ресурсного центру за різними напрямками: фізичний, мовленнєвий, когнітивний, емоційно-вольова сфера, а також сформованість основних компетенцій навчальної діяльності відповідно до вікової норми.

Втім, інколи цієї інформації може бути недостатньо, наприклад, для оцінювання поведінки дитини, сформованості її соціальних, комунікативних та адаптивних життєвих навичок. Загальновідомим є і той факт, що спостереження за поведінкою дитини, її соціальною адаптацією можливо проводити тільки в природньому середовищі і в дійсний момент часу. Таким чином, з метою отримання більш повної інформації слід проводити власне, додаткове вивчення різних сфер розвитку дитини.

Основними етапами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з когнітивними порушеннями є:

- *ознайомлення з документацією*: збір анамнестичних даних, висновків (за можливості та потреби) педіатра, психіатра, невролога, отоларинголога, офтальмолога, логопеда, дефектолога, педагога та визначення на підставі отриманої інформації тактики та стратегії подальшого обстеження дитини;

- *бесіда* (установлення контакту з дитиною; з'ясування важливих відомостей про дитину: рівень розвитку, інтереси, здібності, особливості характеру, поведінки, її відношень у сім'ї та закладі);

- *вивчення потенційних можливостей дитини* (аналіз навчальних робіт, малюнків, виробів з метою збору та аналізу матеріалу, що відображає особливості психічного розвитку дитини, рівень розвитку сенсорних та моторних навичок);

- *спостереження* (за грою, поведінкою, спілкуванням, станом працездатності, навчанням). Безпосереднє спостереження передбачає оцінку дитини в різних типах середовища, у яких вона, зазвичай, функціонує. В умовах інклюзивного чи інтегрованого навчання це є надзвичайно важливим, оскільки дає можливість з'ясувати, як різні умови та оточення впливають на здатність дитини до навчання та її досягнення у закладі освіти;

- *проведення тестових методик*, спрямованих на вивчення:
- пізнавальних процесів: сприймання: кольору, форми, розміру, просторових відношень та уявлень (методика визначення типологічних особливостей сприймання Л.Венгера, методика визначення цілісності сприймання, методика дослідження сприймання часу);
- уваги: стійкість, зосередженість, переключення, обсяг (Б.Бурдон «Коректурна проба», методика «Талиці Шульте», методика вивчення концентрації і стійкості уваги П'єрона – Рузера);
- пам'яті: зорова, слухова, комбінована пам'ять, довготривала, опосередковане запам'ятовування (методика «10 слів», методика «Запам'ятовування цифр», методика запам'ятовування 12 слів та 9 геометричних фігур», тест короткочасної зорової пам'яті (автори Д.Векслер, Т.Череднікова), визначення домінуючого типу пам'яті);
- мислення: аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, абстрагування (методика «Що зайве», методика «Побудова дедуктивних умовиводів» (автори Д.Вільсон, Д.Грильз), методика виявлення суттєвих ознак поняття, методика «Схематизація. Дорога до будиночків» (автор Р.Бардіна);
- індивідуальних особливостей: схильності, інтереси, темперамент, індивідуальний навчальний стиль, способи сприймання і переробки інформації тощо (бесіда, анкетування батьків, учителів, вихователів, асистента вчителя/вихователя; проєктивні методики «Намалюй картину», «Неіснуюча тварина»);
- міжособистісних стосунків, особливостей взаємодії в групі/класі (методика діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі, анкета З.Гільбуха «Мій клас», методика «Незакінчені речення» та інші);
- особливостей сімейного виховання (тест Рене Жіля, проєктивна методика «Сім'я тварин» та інші).

За результатами психолого-педагогічної оцінки, у випадку, якщо дитина знаходиться на індивідуальному чи інтегрованому навчанні, фахівець складає психологічну характеристику учня, індивідуальну картку дитини з особливими

освітніми потребами, індивідуальну програму психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

За умови інклюзивного навчання завдання практичного психолога – надати до індивідуальної програми розвитку дитини узагальнену інформацію за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та рекомендації щодо врахування індивідуальних її особливостей в освітньому процесі та взаємодії з оточуючими.

Психологічна підтримка педагогів. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами висуває певні вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогів. При включенні в інклюзивне навчання дітей з когнітивними порушеннями у педагогів часто виникає острах: «Чи зможу я працювати з такою дитиною?», адже інклюзія – це зміни, а зміни часто лякають, викликають тривогу, напругу.

Тому важливою у системі психолого-педагогічного супроводу є підтримка педагогів, що має містити надання допомоги фахівцем супроводу:

- консультування щодо індивідуальних особливостей дітей з порушеннями когнітивного розвитку в освітньому процесі;
- надання необхідної інформації про дитину, участь (у межах компетенції) у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики дитини та її індивідуальної програми розвитку;
- участь в підготовці документів для розгляду на засіданнях психолого-педагогічного консилиуму, засіданні команди психолого-педагогічного супроводу;
- сприяння створенню позитивного мікроклімату в колективі, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації в дитячому середовищі, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини;
- надання допомоги у розробленні та впровадженні відповідних форм і методів роботи з такими дітьми.

Така робота сприятиме формуванню психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають когнітивні порушення, формуванню у них інклюзивної культури.

Психологічна підтримка батьків. Дитина не може бути адаптована та соціалізована окремо від сім'ї, а тому велике значення має саме психологічна підтримка батьків таких дітей. Саме від батьків залежить повноцінний розвиток дитини з когнітивними порушеннями, її навчання та виховання.

Ця підтримка є важливою для батьків ще й тому, що дитина з порушеннями у розвитку впливає і на життя сім'ї. Родина, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, протягом життя переживає серію критичних станів, обумовлених суб'єктивними та об'єктивним факторами.

Вчені, вивчаючи переживання батьків як процес адаптації до нової життєвої ситуації, пропонують періодизацію кризових станів емоційної сфери батьків, зокрема:

- *невідомість, невизначеність* (панічні стани тривоги перед невідомим, негативно забарвлені емоційні прояви, відчуття руйнації звичного життя й ін.);
- *визначеність* (протиріччя між розумінням проблеми на раціональному рівні та її заперечення на рівні емоцій та почуттів);
- *агресія* (прояв негативних почуттів у вигляді емоційних спалахів, у результаті чого виникає агресія, спрямована на оточуючих);
- *активна хаотична діяльність*, спроба оволодіти безвихідною ситуацією за допомогою тих засобів, що є (психологи виділяють дві основні стратегії такої поведінки: пошук «медичного» світила – екстрасенса, лікаря-чарівника – чи пошук зцілення шляхом прямого звернення до Бога);
- *депресія*, переживання почуття безвихідності, апатії та відчаю у зв'язку з марністю зусиль, що були зроблені на попередніх етапах;
- *прийняття* факту порушення у розвитку, набуття нового сенсу життя;
- *активізація*, поява нових сил, у результаті прийняття факту порушення розвитку дитини, які раніше йшли на боротьбу та заперечення, активна побудова та здійснення життєвих планів;
- *солідарність* (об'єднання з іншими батьками, які мають аналогічні труднощі).

Деякі автори звертають увагу, що пом'якшення емоційних станів у батьків відбувається, в середньому, лише через 10 років після народження дитини з особливостями розвитку.

Тому фахівцеві супроводу важливо розуміти, на якому етапі знаходиться родина, і які сімейні ресурси вона має. Під сімейними ресурсами розуміють здібності та можливості сім'ї протистояти стресовим впливам, зокрема:

- *персональні* (особистісні) ресурси членів родини (визначаються індивідуальними характеристиками членів сім'ї та їх досягненнями в житті (самоповага, самоефективність, оптимізм));

- *внутрішньосімейні*, які передбачають сімейну згуртованість та сімейну інтеграцію (сім'ї, які функціонують під час змін як єдине ціле, найбільш успішні в адаптації до труднощів);

- *соціальна підтримка*, що забезпечує емоційну підтримку, повагу.

Важливими у цій роботі є створення умов для соціальної адаптації родини, яка виховує дитину з тими чи іншими особливими потребами. Така робота має містити:

- вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між учасниками освітнього процесу;

- зниження у батьків емоційного дискомфорту, посилення віри у можливість і перспективи розвитку своєї дитини, розуміння, що правильно організований корекційно-розвивальний вплив дасть змогу оптимізувати подальший інтелектуальний та особистісний розвиток дитини;

- формування у батьків адекватного ставлення до проблем дитини (допомога у побудові реальної перспективи розвитку дитини, визначенні можливих труднощів соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди);

- підтримка адекватних міжособистісних стосунків та стилів сімейного виховання.

До основних форм групової роботи з батьками відносять проведення семінарів, консультацій, лекцій, зборів з питань формування та розвитку почуття батьківської любові, гармонізації внутрішньосімейних відносин,

формування позитивних стосунків між батьками та дітьми, інформування про особливості включення дитини до інклюзивного навчання, рекомендації щодо роботи з небажаною поведінкою таких дітей та ін. Одночасно взаємодія може організовуватись і в індивідуальній формі (індивідуальні бесіди та індивідуальне консультування).

Підсумовуючи слід зазначити, що супровід родини має на меті не лише підтримку сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, але й формування соціального інтересу до дітей з особливими освітніми потребами у всіх батьків, діти яких залучені до інклюзивного навчання.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку. Така робота з дитиною проводиться протягом усього періоду її навчання в закладі і має бути систематичною, комплексною та індивідуалізованою. Загальна мета корекційно-розвивальної роботи – сприяння розвитку дитини, створення умов для реалізації її внутрішнього потенціалу.

Під час знайомства з комплексною психолого-педагогічною оцінкою розвитку дитини, вивчення особливостей її розвитку фахівець виявляє детермінанти, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування, соціальної адаптації, та ті ресурси, які можна використати у корекційно-розвивальній роботі. Така робота організовується з урахуванням особливостей порушення розвитку та потенційних можливостей і потреб дитини.

Більшість дітей з порушеннями когнітивного розвитку долучається до роботи в корекційній групі (3-4 дитини). Корекційно-розвивальні заняття можуть проводитися з такою дитиною й індивідуально.

Проведення корекційно-розвивальних занять, незалежно від форми їх проведення (групові чи індивідуальні), містить в основі такі завдання:

- розвиток всіх видів сприймання, особливо зорового та слухового (з розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, а отже, розвивається мислення й мовлення дітей);

- формування працездатності дитини, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати;

- розвиток навчальної мотивації (бажання вчитися, віра дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень).

- розвиток та корекція пізнавальних процесів, формування їх довільності;

- корекція самооцінки як важливої рушійної сили формування особистості;

- корекція емоційних порушень та патологічних рис характеру;

- розвиток емоційної стабільності;

- корекція міжособистісних взаємин у дитячому колективі та взаємин «учитель-учень»;

- розвиток комунікативних якостей, позитивної соціальної комунікації;

- формування особистісних якостей дитини.

Означені напрями роботи реалізуються через певні етапи, кожен з яких має свої завдання та зміст.

Підготовчий етап містить такі завдання щодо встановлення контакту з усіма учасниками супроводу дитини, визначення обсягу роботи та послідовності процесу супроводу, підготовку необхідної документації, складання графіка роботи.

Під час *орієнтовного етапу* встановлюється контакт з батьками та родичами дитини, з класом. Відбувається ознайомлення фахівців з результатами психологічного обстеження, спільно обговорюються з педагогами та іншими фахівцями особливості психічного розвитку дитини.

Вивчення індивідуальних особливостей учня, його можливостей і потреб, рівня сформованості у нього пізнавальних процесів і дій. Така діагностична робота має бути спрямована на вивчення:

- співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми;

- рівня розвитку когнітивної сфери;

- особливості емоційно-вольової сфери;

- індивідуально-типологічних особливостей;

- рівня сформованості мотивації до навчання;
- рівня розвитку комунікативних здібностей;
- розумової працездатності та темпу розумової діяльності.

Втім, визначення рівня і особливостей пізнавальної діяльності повинно передувати будь-яким іншим психологічним дослідженням, щоб з'ясувати труднощі та обмеження, які можуть виникати при виконанні діагностичних завдань і призводити до неправильного тлумачення отриманих результатів.

Під час вивчення індивідуальних особливостей дитини важливо враховувати особливості її розвитку та фізичні обмеження. Наприклад, працюючи з дитиною, хворою на дитячий церебральний параліч, слід пам'ятати, що через мовленнєві труднощі, порушення міміки, тощо може скластися неправильне враження щодо інтелектуальних можливостей дитини. Психічний стан такої дитини можна визначити тільки шляхом уважного спостереження за її діяльністю та шляхом спілкування з нею та за допомогою спеціальних методів діагностики.

На етапі *планування* відбувається створення індивідуальної програми супроводу дитини та затвердження цієї програми з фахівцями.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Така програма розвитку містить загальну інформацію про учня, визначає систему додаткових послуг інших спеціалістів, засоби і шляхи щодо необхідної адаптації навчального середовища, модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

Етап *реалізації індивідуальної програми* містить надання необхідної допомоги батькам дитини та педагогам у створенні умов, необхідних для повноцінного навчання дитини, з урахуванням її психічних і фізичних можливостей. Надається необхідна психологічна допомога родині дитини з метою гармонізації міжособистісних стосунків, оптимізації виховного процесу.

Здійснюється просвіта та консультування педагогів, педагогів-дефектологів та інших спеціалістів, які працюють з дитиною.

На *заключному* етапі розбирається, наскільки ефективно проведена робота, надаються рекомендації щодо подальшої діяльності дитини тощо.

Таблиця 1. Основні етапи, завдання та зміст діяльності практичного психолога з дитиною з особливими освітніми потребами

Етап роботи	Завдання та зміст роботи
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none">- налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з порушеннями когнітивного розвитку та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку;- знайомство з особою справою дитини, історією та особливостями розвитку;- оцінка освітнього середовища, визначення його відповідності до потреб та можливостей дитини;- проведення зустрічей з педагогами, батьками та учнями класу з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з такою дитиною;- бесіда з батьками щодо визначення потенційних можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальні можливості, самоконтроль, емоційно-вольова сфера).

<p style="text-align: center;">Орієнтовний</p>	<ul style="list-style-type: none"> - психолого-педагогічне обстеження дитини та ознайомлення фахівців із результатами цього обстеження; - виявлення і прогнозування можливих проблем (зокрема, опір до нового середовищу з боку дитини, виникнення зовнішніх і внутрішніх конфліктів між педагогом і дитиною, педагогом і батьками, складання індивідуальної програми супроводу).
<p style="text-align: center;">Планування</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розроблення індивідуальної програми розвитку дитини; - корекційно-розвивальної роботи з дитиною з метою розвитку її потенційних можливостей та розвитку особистості.
<p style="text-align: center;">Реалізація індивідуальної програми</p>	<ul style="list-style-type: none"> - надання необхідної допомоги батькам дитини та педагогам щодо створення умов, необхідних дитині з порушеннями когнітивного розвитку щодо повноцінної участі у житті, корекції когнітивних процесів дитини з урахуванням її психічних та фізичних можливостей; - надання необхідної психологічної допомоги родині дитини з метою гармонізації міжособистісних взаємин з нею та оптимізації освітнього процесу; - здійснення просвітницької та

	<p>консультативної роботи з педагогами та іншими фахівцями, які працюють з дитиною;</p> <ul style="list-style-type: none"> - відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини у класі.
Заключний	<ul style="list-style-type: none"> - моніторинг рівня адаптованості та інтеграції дитини в освітньому процесі; - колективне обговорення з фахівцями результатів роботи: - надання рекомендацій щодо подальшої діяльності дитини в освітньому просторі, її соціалізації

Актуальним є й питання застосування психодіагностичного інструментарію та корекційних програм у роботі з вказаною категорією дітей, які, як правило, потребують адаптації (зміна характеру подачі матеріалу, без зміни змісту або концептуальної складності завдання), рідше, модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Зокрема, відповідно до потреб дитини можуть використовуватись такі види адаптації:

- адаптація середовища (створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкових класів; забезпечення архітектурної доступності для дитини з порушенням опорно-рухового апарату);

- адаптація змісту, методів і форм навчальної діяльності (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

- адаптація методичних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів тощо).

Ознайомившись із особливостями психофізичного розвитку дитини з когнітивними порушеннями та готуючись до роботи з нею, фахівець аналізує, перш за все, відповідність інструментарію (стимулів) та вибрані методики.

З урахуванням порушень розвитку та потенційних можливостей дитини організовується й психокорекційна робота. Більшість дітей з когнітивними порушеннями можуть бути долучені до роботи у корекційній групі. Однак, фахівцеві необхідно заздалегідь оцінити та продумати альтернативні вправи, з урахуванням потреб розвитку дитини.

Корекційна робота має бути спрямована на розвиток усіх видів сприймання, особливо зорового і слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції.

З розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення і мовлення дітей. Під час корекції розвитку та навчання дитини необхідно дбати про зміцнення її працездатності, уміння зосереджувати увагу, цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати.

Особливої уваги потребує розвиток навчальної мотивації, бажання вчитися, формувати віру дитини у власні можливості, що можливо завдяки усвідомленню і оцінці реальних досягнень.

У разі, якщо мова йде про корекцію чи розвиток окремих пізнавальних процесів краще організовувати індивідуальні заняття.

Результати діагностичної роботи слугують орієнтирами для роботи психолога, педагогів, батьків і самої дитини. Водночас ступінь інтегрованості дитини в освітнє середовище є індикатором ефективності і адекватності психокорекційного впливу.

Таким чином система психолого-педагогічного супроводу має містити комплекс заходів, які спрямовані на оцінку когнітивного розвитку, емоційної, соціальної стійкості дитини, її готовності до навчальної діяльності, а саме:

- систематичне відстеження клініко-психологічного та психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку (аналіз даних

про факти та особливості психічного розвитку дитини, оцінювання умов навчання);

- створення індивідуальних програм психічного розвитку дитини та її навчання;

- створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми у розвитку, навчанні, поведінці (підвищення здатності до компенсації та адаптації);

- створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;

- систематична психологічна допомога дітям з порушеннями когнітивного розвитку та батькам, які виховують таких дітей (консультування, психокорекція, психологічна підтримка);

- організація життєдіяльності дитини в соціумі з урахуванням її психічних і фізичних можливостей.

Відтак, психолого-педагогічний супровід дитини з порушеннями когнітивного розвитку має спрямовуватися на розвиток її когнітивних процесів, соціальної мобільності, що забезпечує оволодіння суспільним досвідом, соціальними вміннями та ролями в процесі міжособистісних взаємин, вміннями використовувати внутрішні регулятори власної поведінки, становлення навчальної діяльності, що зумовлює створення організаційно-методичних умов включення дитини в навчальний процес, психологічну підтримку педагогів та родини, які виховують таких дітей.

Література.

1. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. Й. Капська, І. В. Пеша – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.

2. Калініна Т. С. Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога. Вісник наукових праць

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011, грудень № 23 (234). С. 165–170

3. Мамічева О. В. Спеціальна психологічна допомога в комплексному супроводі розвитку дитини з соціально-особистісними проблемами в системі освіти. Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія. 2013. 18, Вип. 22, ч. 2. С. 258–264.

4. Прохоренко Л.І. Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами / Вісник Національної академії педагогічних наук України. – Том 1 № 1. – (2019). – Режим доступу: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19>

5. Соколова Г. Б. Психологічний супровід школярів із синдромом Дауна: Монографія / Ганна Борисівна Соколова. – Чернівці: Букрек, 2018. – 344 с.

6. Софій Н. З. Особливості планування в інклюзивному класі: створення індивідуальної навчальної програми. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип. 6. С. 150-154.

7. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій / [авт. тексту О.І. Василькова, І.В. Родигіна, М.І. Гринчук та ін.] – Д.: ДонІППО Витоки, 2006. – 206 с. – (Навчально-методичний посібник).

4.2. Психологічний супровід дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах освітнього закладу.

Дитина із ЗПР у класі.

Разом з формуванням гуманістичної спрямованості освіти та її реформуванням останнім часом широке поширення отримала ідея психологічного супроводу розвитку дітей та підлітків, що виникла в рамках проблеми надання ефективної кваліфікованої психологічної допомоги. Парадигма супроводу придбала особливу популярність серед моделей психологічної служби в освіті. Нетривалий строк існування в системі освіти даної моделі діяльності психолога та її широке розповсюдження в різних освітніх установах висвітлюють потребу у вивченні специфіки даної проблеми.

В контексті медико-психолого-педагогічної служби Є. Каралашвілі (2006) бачить психологічний супровід як створення цілісної системи, що забезпечує оптимальні умови для розвитку дітей, з урахуванням їх вікових та індивідуально-типологічних особливостей, стану соматичного й психічного здоров'я. На його думку, у даній системі взаємодіють діагностико-консультативний, корекційно-розвивальний, лікувально-профілактичний і соціальний напрями. Медико-психолого-педагогічної служба, вважає автор, повинна складатись із медиків, психологів, дефектологів, соціальних педагогів, педагогів.

Схожим чином розглядають психологічний супровід такі автори, як В. Калягін, Т. Матасов Т. Овчиннікова (2005) та ін. Метою психолого-медико-педагогічного консилиуму (ПМПК) вони бачать забезпечення діагностико-консультативного психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з відхиленнями в розвитку і (або) стані декомпенсації, виходячи з реальних можливостей освітньої установи й відповідно до спеціальних освітніх потреб, вікових та індивідуальних особливостей, стану соматичного і нервово-психічного здоров'я вихованців. Організація служби супроводу – це ведення дитини за індивідуальним освітнім маршрутом, з підбором освітніх програм

відповідно до індивідуальних можливостей та рівня засвоєння шкільних навичок і умінь.

На відміну від попередньої теоретичної позиції, Т. Янічева (1999) під психологічним супроводом розуміє систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвиваючих заходів для педагогів, учнів, адміністрації й батьків, спрямованих на створення оптимальних умов для життєдіяльності та розвитку. Тобто, за нею основна мета психологічного супроводу полягає у створенні максимально комфортних умов перебування дитини в школі, що допомагають повною мірою реалізуватися здібностям й устремлінням дитини, сформуванню успішності, адекватну самооцінку й прагнення до досягнень. Крім того, психологічний супровід припускає своєчасне виявлення труднощів у розвитку дитини й визначення умов для їхньої корекції та профілактики. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості або родини, яким надається психологічна допомога, і тієї ситуації, у якій здійснюється супровід.

Психологічний супровід дітей з порушеннями в розвитку, на думку І. Мамайчук (2001) – це діяльність психолога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних й психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню дітей у соціумі (школа, сім'я, медичний заклад, установа соціального захисту й т. п.).

Під супроводом автор має на увазі динамічний процес, цілісну діяльність психолога, в яку включені п'ять тісно взаємопов'язаних між собою компонентів:

1. систематичне відстеження клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;
2. створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;
3. систематична психологічна допомога дітям з порушеннями в розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;

4. систематична психологічна допомога батькам та родичам дітей та підлітків із проблемами в розвитку;

5. організація життєдіяльності дитини в соціумі з урахуванням її психічних і фізичних можливостей.

Психологічний супровід дитини в процесі всього шкільного навчання, зазначає в своїй роботі С. Духновський (2003) – є суттю шкільної психологічної діяльності. Це дає можливість організувати шкільну психологічну діяльність як «свою» практику зі своїми внутрішніми цілями й цінностями, але при цьому органічно вплести цю практику в тканину навчально-виховної педагогічної системи. Реалізація парадигми психологічного супроводу дозволяє зробити її самостійною, але не чужорідною частиною педагогічної системи, при цьому стає можливим поєднання цілей психологічної й педагогічної практики і їхнє фокусування на особистості дитини. В позиції «супроводу» активні всі суб'єкти освітнього процесу: педагог, психолог, дитина, батьки.

За М. Бітяноюю (2000), психологічний супровід розвитку особистості являє собою систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення психолого-педагогічних умов, що сприяють успішному навчанню й психологічному розвитку кожної дитини в ситуаціях шкільної взаємодії у конкретному освітньому середовищі.

Грунтовний теоретичний аналіз феномену психологічного супроводу дозволяє нам визначити цей термін як систему професійної діяльності практичного психолога, що включає в себе підтримку суб'єктів супроводу та допомогу їм у подоланні проблем і труднощів особистісного розвитку й соціальної взаємодії (В. Кобильченко, І. Омельченко, 2019).

Отже, **психологічна підтримка**, головним чином, покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення молодшого школяра із затримкою психічного розвитку.

На відміну від психологічної підтримки, **психологічна допомога** – це різновид допомоги, яку надає психолог людині або групі людей в оптимізації

психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й особливо групової діяльності (В. Кобильченко, 2015).

Психологічна допомога включає: психодіагностику, психокорекцію, психологічне консультування тощо. Таким чином, психологічна допомога, на відміну від психологічної підтримки, покликана допомогти дитині із ЗПР в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем та труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії.

Ці два компоненти психологічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та взаємовпливі.

Як зазначалось вище, психологічним супроводом мають бути охоплені усі його суб'єкти, тобто – учасники соціально-педагогічної взаємодії: молодші школярі із ЗПР, їх батьки й найближчі родичі, педагоги та адміністрація школи. Саме у процесі професійної взаємодії з ними психолог шляхом прямих та опосередкованих впливів надає психологічну підтримку та психологічну допомогу, використовуючи у своїй систематичній послідовній роботі цілий арсенал психологічних методів (як діагностичних, так і корекційних), адекватних віковим та індивідуальним можливостям молодших школярів із ЗПР.

Головною метою психологічної роботи з молодшими школярами, які мають ЗПР, повинне стати їхнє *особистісне благополуччя*. Тобто, психологічний супровід, як модель організації роботи практичного психолога має забезпечувати умови для психологічного благополуччя та повноцінного психічного та соціального розвитку молодшого школяра із ЗПР в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, які існують в межах школи. Крім того, психологічний супровід передбачає своєчасне виявлення труднощів психосоціального розвитку дитини й визначення умов та засобів їх корекції та профілактики.

В якості **основних завдань** психологічного супроводу можна виділити:

– створення умов для успішного особистісного зростання дитини в межах педагогічного середовища;

- участь у проектуванні «індивідуальної траєкторії» кожного молодшого школяра (прогнозування перспектив його особистісного розвитку);
- відстеження психолого-педагогічного та соціального статусу дитини із ЗПР, його динаміки упродовж усього терміну перебування в школі;
- вирішення конкретних психологічних проблем, що виникають в навчально-виховному процесі, формування готовності до пошуку варіантів конструктивного вирішення наявних проблем;
- надання психологічної допомоги усім учасникам навчально-виховного процесу, які мають проблеми психологічного, педагогічного та соціального характеру;
- встановлення діалогу між дітьми, їх батьками та близькими родичами, педагогами;
- формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Гіперактивна дитина у класі.

Діти з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги (ГРДУ) – одна з найбільш поширених категорій дітей з особливими освітніми потребами. За статистикою, приблизно 5% дітей спостерігається ГРДУ. Цей розлад буде супроводжувати дитину упродовж усього життя.

Відмінність гіперактивного розладу і дефіцитом уваги від дитячого церебрального паралічу або порушень інтелекту лише в тому, що прояви ГРДУ є менш помітними й менш зрозумілими оточуючим.

Мозок дитини з ГРДУ працює циклічно: 10-15 хвилин роботи, а потім 5-7 хвилин відпочинку. Дитині не вистачає енергії на продовження роботи, тому потрібно цю енергію поповнити. В ці 5-7 хвилин для того, щоб свідомість була включена, дитина вимушена вертати головою, рухати кінцівками або всім тулубом.

Спостерігається невідповідність між реальним рівнем розвитку й тією успішністю, яку можна очікувати, виходячи з коефіцієнта інтелекту. Найсуттєвіше полягає в тому, що інтелект дітей зберігається, але риси, які

характеризують ГРДУ, – неспокій, непосидючість, безліч зайвих рухів, недостатня цілеспрямованість, імпульсивність вчинків і підвищена збудливість часто породжують труднощі в набутті навчальних навичок.

Однією з характерних особливостей дітей з ГРДУ є порушення соціальної адаптації. Афективна напруженість, значна амплітуда емоційних переживань, труднощі, які виникають у спілкуванні з однолітками і дорослими, призводять до того, що в дитини легко закріплюється негативна самооцінка, ворожість до оточуючих, виникають невротоподібні і психопатичні розлади.

Втім за умови фахової організації навчально-виховного процесу можна досягти значних успіхів у навчанні та соціалізації таких дітей.

Інформаційна довідка.

Недостатня зрілість лобної долі кори головного мозку призводить до розладів різних виконавчих функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки:

- імпульс-контролю;*
- прогнозування, планування та самоорганізації поведінки;*
- контролю уваги та аналізу інформації;*
- контролю емоцій;*
- контролю над власною руховою активністю, регулювання процесу збудження/ гальмування.*

Проте, за своєчасного виявлення розладу та компетентного медичного і психолого-педагогічного супроводу ці діти здатні успішно самореалізуватись.

Три основні проблеми при ГРДУ:

- дефіциту ваги;
- імпульсивність;
- надмірна моторна активність, рухливість.

Основні академічні труднощі, які виникають у дітей під час навчання.

Під час читання.

1. У процесі читання губить місце в тексті.

2.

Неможезосередити увагу на тексті (особливо, якщо він складний, довгий, нецікавий) і, як наслідок, – пропускає слова, деталі, прочитане розуміє частково.

3. Забуває прочитане та потребує повторного перечитання тексту.

Під час виконання письмових завдань.

1. Труднощі із плануванням і завершенням.

2. Найменший відсоток засвоєння навчального матеріалу.

3. Повільне виконання.

4. Значна кількість помилок.

4. Недотримання правил каліграфії.

5. Труднощі орієнтації на сторінках зошита.

Під час математичних обчислень.

1. Значна кількість помилок при обчислюванні внаслідок неуважності до математичних знаків.

2. Труднощі розв'язування задач.

3. Недотримання послідовності виконання завдань.

Поряд з цим, діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади:

- дисграфію – порушення навичок письма, що проявляється у специфічних і стійких помилках;

- дислексію – порушення навичок читання; дискалькулію – порушення навичок лічби.

З метою надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям, до роботи з ними слід залучити психолога та соціального педагога, сформувати мультидисциплінарну групу фахівців (в яку входять не тільки спеціалісти, які надають допомогу дитині, а й батьки).

Поради щодо зміни контексту небажаної поведінки.

- занотовувати причини небажаної поведінки та обставини, за яких вона виникає;

- уникати емоційної реакції на проблемну поведінку;

- *обговорювати проблемну поведінку, шляхи її уникнення після того, як дитина заспокоїться;*
- *усвідомлювати, що ви дорослий і можете контролювати ситуацію, у якій здійснюється проблемна поведінка, а також можете змінити контекст самої поведінки, змінюючи свою реакцію на небажану поведінку.*

На нашу думку, в умовах шкільного закладу в процесі комплексного підходу до виховання і навчання можна визначити декілька напрямів корекційного впливу на дітей з ГРДУ.

Психологічний вплив. Спрямований на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання та психічного розвитку дитини на всіх вікових етапах.

Це, по-перше, систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини і динаміки її психічного розвитку в процесі виховання та навчання.

По-друге, створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини та її успішного навчання.

По-третє, розробка та використання спеціальних методик, програм та прийомів для надання допомоги дітям, які мають виражені проблеми в розвитку і поведінці. Основними методами виступають ігрова й поведінкова терапія та психогімнастика, спрямовані на розвиток та корекцію різних сторін психіки дитини (як на пізнавальну, так і на емоційно-особистісну сферу), а також рухових функцій.

Корекційно-розвивальний вплив. Основним його завданням стає встановлення зв'язків, які впливають на успішність та результативність виховного процесу.

Корекційно-розвивальний вплив – основа педагогічної технології індивідуального підходу до дитини. При плануванні фахівець творчо підходить до процесу навчання гіперактивної дитини, забезпечуючи її емоційний комфорт та створюючи умови для найбільшого особистісного та інтелектуального зростання. Взаємодіючи, психолог з педагогом моделюють процес впливу, відповідно до потреб та можливостей дітей, відслідковують динаміку розвитку

різних видів їх діяльності, особливостей особистісного розвитку, комунікативної активності, включаючи навички самообслуговування та ін. Крім цього, систематизують та інтегрують різноманітні вже відомі підходи до дитини в процесі виховання та навчання, розробляють власну тактику роботи з гіперактивними дітьми.

Комплексно-педагогічний вплив. Він здійснюється та забезпечується всіма педагогічними працівниками шкільного закладу, долучаючи до роботи музичного керівника, вчителя фізкультури та логопеда.

Музичний керівник реалізує програму музичного виховання, коригуючи таким чином емоційну сферу дитину під час музичної, танцювальної, театральної, ігрової терапії, враховуючи рекомендації психолога.

Руховий ігротренінг під час занять з фізкультури оптимізує м'язовий та руховий тонус гіперактивних дітей та дає можливість збалансувати потужну енергію дітей з ГРДУ. Фізична активність є передумовою психічного розвитку в онтогенезі. Для гіперактивних дітей вона є засобом корекції, яка забезпечує можливість рухової розрядки, попереджуючи виникнення джерела надлишкової напруги в корі головного мозку, здійснюючи психоемоційне розвантаження.

Логопед, забезпечує повноцінний мовленнєвий розвиток, коригує звуковимову та проводить заняття з дрібної моторики, впливаючи таким чином на моторні зони кори головного мозку.

Напрями організації допомоги дитині з ГРДУ.

1. Психоедукація – просвітницька робота з батьками, педагогами та іншими фахівцями з метою усвідомлення суті та шляхів корекції розладу.

Основні методи психоедукації:

- роз'яснювальна робота серед батьків із залученням фахівців;
- індивідуальні консультації для батьків;
- лекції/семінари/конференції/тренінги для батьків;
- поширення друкованих матеріалів (буклети, статті, книжки, історії інших сімей тощо);
- надання відеоматеріалів тощо.

2. Поведінкова терапія.

Використання цього методу передбачає різні стратегії і методи корекції поведінки (заохочення, поведінкові контракти тощо).

Поведінкова терапія полягає у формуванні таких навичок:

- концентрації уваги на виконанні завдання;
- адекватній взаємодії з іншими (увічливе спілкування, уникання сварок і бійок з однолітками, повага до дорослих);
- виконання інструкцій учителя, вимог, які заведені у класі, правил гри намайданчику та ін.;
- перевірки готовності до уроку (чи виконано домашнє завдання, чи є необхідні навчальні приладдя, вчасний прихід на урок);
- дотримання визначеного місця під час занять (не полишати місце за партою без дозволу);
- контролю вербальних імпульсів (чекати своєї черги, не перериваючи інших; не вигукувати з місця; піднімати руку перед тим, як висловлюватись).

Стратегії корекції поведінки узгоджуються з діями батьків дитини.

Що робити, якщо виникла небажана поведінка на уроці:

- застосувати заспокоюючий жест (м'яко покласти руку дитини на плече) або дати невербальну підказку, що слід заспокоїтись;
- відвернути увагу дитини від подразника;
- якщо небажана поведінка не згасає, можна дати дитині якесь доручення;
- нагадати дитині про наслідки (спочатку наголошуємо на тому, що дитина може отримати внаслідок бажаної поведінки (винагорода), і лише після цього, пояснити, які наслідки можуть бути (покарання);
- зробити паузу.

3. Психофармакотерапія.

У разі, якщо психолого-педагогічне втручання не дає бажаного ефекту, необхідно звернутися до психіатра, який може

призначати фармакопрепарати. У поєднанні з поведінковою терапією та правильно організованим навчальним процесом вони дають найкращий ефект при корекції ГРДУ. Дія препаратів спрямована на зменшення імпульсивності, гіперактивності, кращу концентрацію уваги, регуляцію емоцій.

4. Створення моделі повноцінної соціальної взаємодії в межах дитячого колективу.

1. Позитивний приклад учителя.
2. Заохочення взірців належного спілкування між учнями.
3. Створення позитивних зразків командної співпраці членів дитячого колективу.

Поряд з цим, необхідно проводити роботу з розвитку соціальної та комунікативної сфер, що має містити:

- продуктивне спілкування та вміння працювати у колективі;
- формування позитивної самооцінки, самоусвідомлення, емоційної компетентності, навичок самоорганізації;
- формування вміння вирішувати проблеми й конфлікти, контролювати агресію;
- розвиток емпатії.

Рекомендації з підвищення здатності концентрації уваги дитини на уроці.

Проблеми з уважністю тісно пов'язані із здатністю людини запам'ятовувати інформацію. Відомо, що люди запам'ятовують близько 10 % з того, що вони читають, 20 % з того, що вони чувають, 30 % з того, що вони бачать, 50 % з того, що вони відчувають, 70 % з того, що вони кажуть і пишуть, 90 % з того, що вони роблять і проговорюють під час своєї діяльності.

Щоби привернути та втримати увагу учня, навчання повинно бути активним!

1. Необхідно максимально зменшити кількість сторонніх подразників, правильно вибрати робоче місце для учня.

2. Використовуйте яскравий наочний матеріал.

3. Змінюйте інтонацію, силу, висоту голосу.

4. Учть дітей конспектувати (це концентрує увагу та допомагає запам'ятовувати більше інформації).

5. Взаємодійте з дітьми, вони мають відчувати, що за їх діяльністю спостерігають. Практикуйте використання зворотного зв'язку.

6.

Використовуйте ресурси довідки, щоб зробити презентацію навчального матеріалу максимально наближеною до життя.

7. Поводьтеся так, щоб за вами було цікаво спостерігати, будьте артистичними.

8. Заохочуйте дітей до повних відповідей на запитання. З'ясовуйте, яким чином дитина зробила висновок.

9. Заохочуйте активність на заняттях.

10. Зробіть темп уроку живим, навчальну діяльність – різноманітною.

11. Використовуйте наочний матеріал.

12.

Запроваджуйте роботу в парах і групах, кооперативне навчання. Дотримуйтеся чіткої структури заняття.

13. Використовуйте комп'ютерні технології та нетрадиційні методи навчання (музика, драма, дизайн, метод проекту та ін.), це покращить мотивацію на навчання та допоможе втримати увагу.

14. Використовуйте контракти-жетони та інші засоби заохочення під час роботи.

15. Застосовуйте візуальне нагадування, індивідуальні правила та час від часу нагадуйте про них.

16. Чітко інструкуйте учнів перед початком виконання завдання, переконайтеся, що всі все розуміли.

17. Давай таку кількість роботи, яка під силу дитині, щоб виконати за визначений час.

18. Заздалегідь підготуйте спрощене завдання для непідготовлених учнів.
У разі потреби запропонуйте зразок виконання схожого завдання.
19. Застосуйте таймер.
20. Винагороджуйте дітей за кожную частину успішно виконаного завдання.
21. Діліть великі завдання на частини.

Поради учителю гіперактивної дитини.

1. *Співпрацюйте з батьками дитини.* Налагоджуйте контакт з батьками дитини, побудуйте з ними партнерські стосунки. Надайте їм необхідні рекомендації.

2. *Сформууйте мультидисциплінарну групу фахівців.* Зверніться до психолога та соціального педагога, інших фахівців, залучіть адміністрацію навчального закладу до створення відповідного навчального середовища для дитини. Не покладайте всю роботу лише на себе.

3. *Намагайтеся сприймати дитину такою, якою вона є.* Опірайтесь на сильні сторони дитини, сприймайте всіх дітей незалежно від їх особливих потреб чи чеснот, будьте гнучкими. Саме від вас залежить створення відповідної атмосфери в дитячому колективі.

4. *ГРДУ не є синонімом порушення інтелектуального розвитку.* Діти з ГРДУ можуть мати будь-який рівень інтелекту. Серед них багато обдарованих. Розлад обмежує навчальні досягнення, але за належної організації навчально-виховного процесу ці діти здатні засвоювати навчальний матеріал на достатньо високому рівні.

5. *Розвивайте творчі здібності дитини.* Заохочуйте дитину бути творчою, давайте їй таку роботу, яка відповідає її вподобанням. За необхідності зменшуйте навантаження нецікавою для дитини діяльністю.

6. *Формуйте адекватну самооцінку учнів.* Позитивна, адекватна самооцінка необхідна будь-якій людині. Гіперактивні діти потребують заохочень, тому частіше хваліть їх, але заслужено. Стимулюйте бажання працювати, навіть у випадках, коли результат не відповідає вашим очікуванням.

7. *Забезпечте зворотний зв'язок при навчанні дитини.* Демонструйте

зацікавлення діяльністю дитини. Давайте оцінку її діям для мотивації подальшої діяльності.

8. *Належно організуйте навколишнє середовище.* Середовище у класі повинно бути організоване таким чином, щоб дитина відчувала комфорт, затишок, безпеку. Мінімізуйте сторонні подразники, посадіть дитину якомога ближче до себе, щоби краще контролювати її поведінку.

9. *Забезпечте візуальне нагадування.* Оскільки гіперактивним дітям буває складно зосередитись і втримувати увагу, облаштуйте середовище таким чином, щоби скрізь були підказки нагадування (починаючи з правил поведінки у класі та закінчуючи наліпками на парті та записами у щоденнику про те, що і коли слід зробити).

10. *Будьте послідовними та гнучкими у своїх вимогах.* Щоб досягти успіху в роботі з дітьми, необхідно бути послідовним та гнучким, вимоги повинні бути сталими, але інколи доцільно зменшити навантаження та в окремих випадках – проігнорувати не зовсім прийнятну поведінку.

11. *Забезпечте постійний зв'язок «школа – дім».* Методи і прийоми, які використовуються з метою корекції небажаної поведінки дитини, повинні бути однаковими у школі і вдома. Батьки мусять стати повноцінними членами мультидисциплінарної групи фахівців, допомагати контролювати поведінку у успішність. Домашні програми корекції поведінки більш дієві, коли шкільні досягнення та невдачі отримують належну оцінку вдома.

12. *Використовуйте творчий підхід до планування і проведення уроків.* Утримати увагу гіперактивних дітей набагато легше, якщо діяльність цікава. Змінюйте види навчальної діяльності, ретельно готуйтеся до уроків. Уникайте завдань, виконання яких потребує тривалої одноманітної роботи. Намагайтеся здивувати, зацікавити дітей.

13. *Шукайте шляхи підвищення навчальної мотивації.* Використовуйте інтерактивні методики, оскільки це наближує вчителя до учня; будьте

артистичними. Знаходьте індивідуальні заохочення, які будуть вагомими для кожної дитини.

14. *Зробіть навчальний процес структурованим і передбачуваним.* Сталий режим і чітка структура заняття необхідні під час навчання і в іграх дітей. Гіперактивні діти потребують цього найбільше. Ретельно плануйте заняття й діяльність на уроці. Формуйте в дітей корисні звички. Дотримуйтесь повідомленого дітям плану роботи на семестр, місяць, тиждень, день, урок.

15. *Не наголошуйте на відмінностях, потребах дітей.* Будьте коректними і стриманими у власній поведінці, намагайтесь не підвищувати голос, уникаючи обговорення дитини в її присутності та присутності інших дітей, сторонніх людей. Усі бесіди з батьками та дітьми треба ретельно спланувати, вони повинні мати чітку мету.

16. *Соціалізація дитини є головною метою, сенсом педагогічного впливу.* У процесі навчання й виховання дітей беззаперечним пріоритетом повинна бути їхня соціалізація, інтеграція, інклюзія. Учитель повинен дбати про налагодження гармонійних стосунків у дитячому колективі, формувати в дітей соціальні навички.

17. *Виробляйте авторитетний стиль викладання.* Намагайтесь бути авторитетом для учнів, справедливим при заохоченні та покаранні дитини. Будьте привітними, але стриманими, спокійними та послідовними.

18. *Проводьте регулярні консультації зі спеціалістами, які беруть участь у даній допомозі дитині.* Співпрацюйте зі шкільними та іншими фахівцями, які працюють з дитиною. Регулярно відвідуйте та організовуйте спільні заходи, метою яких є поглиблення співпраці, обмін досвідом і вироблення спільних стратегій допомоги дитині.

19. *Займайтесь самоосвітою.* Намагайтесь бути в курсі новинок у галузі допомоги дітям з поведінковими розладами. Випробовуйте нові методи навчання дітей.

20. *Не чекайте миттєвих змін, радійте кожному досягненню дитини.* Будьте готові до того, що змінити неприйнятну поведінку досить складно. Плануйте свою діяльність, не фіксуйтесь на невдачах дитини, радійте кожному найменшому успіху. Буд

ьтепозитивно налаштованими.

Якщо у вашому класі є учень чи учениця, які мають проблеми зі шкільною успішністю, поведінкою та стосунками з учителями й однолітками, наведений перелік можливих проявів ГРДУ вам змогу припустити наявність у дитини цього розладу.

- ✓ Під час уроку багато рухається, вовтузиться на стільці, часто встає з місця.
- ✓ Має проблеми з утриманням уваги на завданні.
- ✓ Під час уроків частонеуважний, легко відволікається на сторонні подразники.
- ✓ Незосереджується на деталях, робить ненавмисні помилки у класних/домашніх завданнях.
- ✓ Під час уроку частовідволікається, не чує, коли до нього звертаються.
- ✓ Часто відповідає на запитання вчителя, не піднімаючи руки/не отримавши дозволу.
- ✓ Багато розмовляє, часто перериває інших.
- ✓ Не може витерпіти, коли треба чогось чекати.
- ✓ Дуже емоційний, легко втрачає самовладання.
- ✓ Діє імпульсивно, не подумавши про наслідки чи правила.
- ✓ Створює свою поведінку проблемивсім'ї, у школі, у стосунках з ровесниками.

Якщо ви позитивно відповіли на більшість із цих запитань, імовірно, що у вашого учня чи учениці ГРДУ. Проте остаточний діагноз може встановити лише команда компетентних фахівців – медиків, психологів, педагогів, які мають додаткову спеціалізацію в діагностиці та терапії розладів розвитку в дітей.

Дитина з РАС у класі.

Практична реалізація комплексної допомоги дітям з аутизмом можлива через створення інноваційних, постійно діючих, організаційно-методичних форм у вигляді системи психолого-педагогічного супроводу навчання і розвитку дітей з аутизмом по всій освітній вертикалі (від раннього втручання до здобуття ними професії), долучення їх до спільного навчання.

Психолого-педагогічний супровід як пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення або усунення вже наявних у дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі – з РАС) дестабілізаційних чинників,

формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах загальноосвітнього закладу.

Про наявність психолого-педагогічного супроводу можна казати тоді, коли навколо дитини створюють міждисциплінарну групу (фахівці, які безпосередньо опікуються дитиною, та батьки), яка розробляє для неї Індивідуальну програму розвитку і починає цілеспрямовано працювати над досягненням поставлених в ній цілей.

Міждисциплінарна група супроводу. Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (частіше за все – представник керівного складу дошкільного або загальноосвітнього закладу), вихователі / вчитель; педагог супроводу (асистент вчителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвивального напрямку, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу; експерт з питань РАС; невролог, або сімейний лікар), батьки.

Збір інформації від усіх членів команди відбувається до засідання, що зосереджується у підготовчих матеріалах, які збирає координатор;

На самому ж засіданні відбувається наступне:

- розробка цілей і завдань щодо розвитку дитини, обговорення їх;
- визначення стратегії навчання, яка відповідає б потребам дитини;
- обговорення шляхів модифікації загальноосвітньої програми (за потреби), щоб допомогти дитині вчитися, а також тих умов, які бажано зробити для неї в класі, щоб її перебування мало якомога менші обмеження. Щодо дитини з РАС тут йдеться про місце, яке є найкомфортнішим для неї в класі, використання певних прийомів задля підтримання посидючості та уваги, наприклад, можливість на 5 хвилин вийти з групи, або тримати біля себе ті предмети, які дають змогу заспокоїтися у стресових ситуаціях. Окремим питанням є наявність так званого тьютера (асистента дитини), який у більшості країн має супроводжувати дитину з РАС в освітньому закладі, що закріплено на законодавчому рівні;

- визначення додаткових посібників і послуг, які, можливо, будуть потрібними для дитини, щоб вона змогла адаптуватися і отримувати освіту в групі;

- розроблення графіку;

- бажані перетворення у домашньому середовищі задля створення оптимальних умов навчання та розвитку дитини тощо.

Кожний учасник групи супроводу дитини з аутизмом має чітко усвідомити свою роль і свої обов'язки. При цьому, координатор має відслідковувати, чи дійсно дитина отримує ті послуги, які було визначено. За необхідністю, кожний з учасників групи супроводу може ініціювати зібрання задля перегляду окремих позицій щодо організації та впровадження психолого-педагогічної допомоги дитині. Фахівці регулярно працюють над звітами по своїй роботі з дитиною, щоб відслідковувати позитивну динаміку і коригувати спільні зусилля заради подальшого її успішного розвитку.

Індивідуальна програма розвитку. Робота над Індивідуальною програмою розвитку (ІПР) для дитини з аутизмом вимагає глибокого розуміння особливих освітніх потреб дітей з аутизмом в цілому і конкретної дитини зокрема, а також володіння технологією складання такої програми.

В ІПР важливими для роботи міждисциплінарної групи супроводу дитини з аутизмом в навчальному закладі, передусім є: детально прописані актуальні цілі, узгоджене вирішення яких членами педагогічного колективу та батьками уможливорює поступальну динаміку розвитку дитини.

Розроблення ІПР передбачає, щоб кожна позиція була максимально чіткою і зручною для користування всіма учасниками групи супроводу.

Так, заповнення позиції «Актуальний стан розвитку дитини» передбачає, що група фахівців протягом місяця вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення: її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші), у чому їй потрібна допомога.

На цьому етапі має відбутися знайомство з дитиною та документацією з її супроводу (якщо дитині вже надавалася психолого-педагогічна допомога), представлення її фахівцем, який має певний досвід роботи з нею, або провів не менше двох зустрічей з дитиною та її родиною. Початок осмисленої роботи з дитиною розпочинається із здійснення психолого-педагогічної діагностики дитини.

Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відслідковувати особливі прояви дитини, а також зафіксувати ситуації, коли у неї з'являється

проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини та актуальні завдання щодо її освітнього процесу. Учасники групи супроводу мають оволодіти також навичками по веденню супровідної документації, яка організовує послідовну і узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини.

Складнощі вивчення можливостей і потреб дитини з аутизмом полягають у тому, що не так просто підібрати для неї відповідний діагностичний інструментарій. Так, наприклад, нерівномірність розвитку осіб з аутизмом, з одного боку, а з іншого – несформованість у них здатності до соціальної взаємодії, що позначається передусім у їхньому небажанні відповідати на питання і виконувати запропоновані педагогом завдання, ускладнюють процес визначення стану розвитку їхнього інтелекту.

Типовими помилками є висновки про низький рівень інтелекту у дитини з РАС, яка не говорить, або не виконує вербальні завдання. Водночас ця дитина може мати вищий за вікову норму рівень розвитку невербального інтелекту. І коли для її навчання фахівці починають вводити так звану візуальну підтримку (графіки, система карток, намальовані правила, алгоритми дій тощо), ця дитина починає активно долучатися до навчального процесу і послідовно набувати знань, умінь, пізнавальних та соціально-побутових навичок.

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (в найбільш сприятливому темпі, з використанням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння дитини у даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх на практиці.

Визначення такої позиції ІПР, як **«бар'єри навчання»** дитини з РАС можна робити з урахуванням одного з найінструментальніших різновидів психолого-педагогічної допомоги для них, яким є когнітивно-біхевіоральний напрям. В межах цього напрямку визначено низку типових для аутичних дітей бар'єрів (за методикою VB-MAPP, а також – їх оцінювання в балах – від 1 до 4 балів (чим вищий бал, тим більш виражена перешкода). Серед цих бар'єрів – порушення таких здатностей, як: звертатися з проханням; повторювати слова та використовувати мовлення з комунікативною метою; взаємодіяти з іншими

дітьми; «керівний контроль» (ситуація, коли дитина «керує» поведінкою дорослих); складнощі в узагальненнях (генералізації) набутих навичок, слабка мотивація, аутостимуляція, жорстка вибірковість інтересів, гіперактивна поведінка тощо.

Заповнення бланку за методикою VB-MAPP дає змогу отримати певний профіль, за яким можна зорієнтуватися щодо найактуальніших завдань для дитини.

Фрагмент профілю „Бар’єри навчання”

Порушення моторної імітації	Порушення розуміння мовлення	Керівний контроль	Порушення соціальних навичок	Залежність від підказок	Залежність від заохочень
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Так, за фрагментом методики, видно, що показники таких бар’єрів, як порушення моторної імітації, соціальних навичок, залежність від підказок та керівний контроль сягають найбільших балів, а отже є найбільш вираженими перепонами на шляху розвитку дитини. Це означає, що вибір актуальних цілей для дитини має обговорюватися групою супроводу, виходячи з цих результатів аналізу її проявів.

Цифри, позначені по горизонталі свідчать про кількість обстеження за даною методикою. Так, наприклад, повторну діагностику можна провести за півроку, за рік, і тоді буде зрозуміло, чи змінилися показники за тими чи іншими параметрами, що стане показником ефективності дій учасників групи супроводу.

Не менш уважного розгляду потребує пункт «Сильні сторони дитини». На разі, для нашої спеціальної психології та педагогіки нетиповою є увага саме до можливостей дитини. Типовою стала концентрація на дефіцитах, обмеженнях, «слабких» її проявах. Якщо це можна допустити в контексті медичних висновків, то представникам психолого-педагогічної спільноти не слід забувати одного з головних принципів корекційно-розвивальної роботи –

опори на можливості, сильні сторони дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Серед сильних сторін дітей з аутизмом можуть бути такі:

- наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- наявність системи певних сигналів для комунікації з іншими;
- схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- любов до порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми, правила, упорядкованість тієї чи іншої системи;
- послідовність;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі.

Дбайливе і зацікавлене ставлення до дитини, до слів про неї батьків дасть змогу фахівцям краще зрозуміти особливі прояви дитини, її здібності, розвинені або компенсовані функції. Зважаючи на це, всі учасники групи супроводу мають враховувати сильні сторони дитини і думати про те, як розробити (або адаптувати) свої програми психолого-педагогічної допомоги, щоб вони були максимально ефективні саме для цієї дитини.

Визначення актуальних цілей є дуже відповідальною процедурою, адже від цього залежить дієвість тих зусиль, які докладають учасники групи супроводу, які опікуються тією чи іншою дитиною.

Більшість дітей з аутизмом потребують необхідної допомоги за декількома напрямками. Так, наприклад, 6-річна дитина відмовляється писати (навіть тримати ручку у руці), при цьому вона не вміє самостійно одягатися, не

контактує з однолітками (боїться їх, не підходить навіть близько), практично не розмовляє, а коли нервує, кусає себе за руку.

За яким принципом надавати пріоритетне значення певним цілям?

Світовою спільнотою визначено, що має бути вирішено в першу чергу, а чим можна займатися пізніше. Такий підхід важливий з огляду на прагнення до цілеспрямованої та послідовної допомоги дитині, відповідальне ставлення до власного психолого-педагогічного впливу.

Черговість в обиранні актуальних цілей для дитини:

1. безпека (власна або інших людей);
2. соціальний розвиток;
3. комунікативні навички;
4. поведінкові прояви;
5. ігрові та навчальні навички;
6. самостійність;
7. саморегуляція.

Завдання, спрямовані на налагодження соціальної взаємодії:

- навчити дитину повторювати за дорослим (імітувати) певні звуки (слова)/рухи;
- навчити звертатися до дорослого по допомогу (з використанням жестів, звуків/слів, карток);
- навчити обмінюватися з іншою дитиною іграшками, якщо дитина хоче взяти іграшку, яку та тримає в руках;
- сформувані вміння з першого разу виконувати інструкцію дорослого;
- навчити виражати згоду жестом або словом «так» тощо.

Завдання, спрямовані на адаптацію дітей з аутизмом:

- навчити сидіти поруч з іншими дітьми, коли вони слухають розповідь вихователя;
- сформувані вміння самостійно вдягатися і роздягатися;
- навчити гратися на прогулянці поряд з іншими дітьми тощо.

Завдання, спрямовані на пізнавальний розвиток:

- сформувані вміння різнопланово обстежувати предмети довкілля;
- сформувані здатність розрізняти та показувати предмети, розуміти взаємозв'язки між ними;

- навчити орієнтуватися у цифрах, літерах, геометричних фігурах;
- навчити виконувати дії з предметами відповідно до їхнього функціонального призначення тощо.

Причиною складнощів долучення дітей з аутизмом до занять (з будь-якої дисципліни) є їхнє невміння поводити себе соціально прийнятним чином. Позитивна мотивація у дітей з аутизмом вкрай крихка і нестійка: коли в передбаченому завданні з'являються дії, де дитині треба зробити серйозні зусилля, вона може ховатися за прояви інфантильності (істерики, демонстративна поведінка, маніпуляції), або займатися аутостимуляцією, фокусуючись на певних сенсорних враженнях з довкілля.

Загальні педагогічні завдання пов'язані з такими дисциплінарними моментами реальності, як: активізація уваги дитини з РАС, спонукання її до виконання інструкцій дорослого, відповіді на звернення, виконання завдань разом з іншими дітьми, здатність до співробітництва і порозуміння.

Як допомагати учню з аутизмом виконувати завдання? Найтипівішими порадами тут можуть бути такі:

1. перед оголошенням інструкції для всіх дітей повторно звернутися до дитини по імені й повторити інструкцію адресно (діти з РАС часто не розуміють узагальнених звернень);
2. для дитини з РАС необхідно давати інструкцію чітко, ясно, однозначно, простими короткими фразами; ця інструкція має відповідати на питання: що дитина має робити, де, як саме і скільки часу;
3. наявні додаткові засоби привернення уваги дитини з РАС – використання певного звуку, що сигналізує момент звернення педагога (звернути увагу, щоб звук не лякав дитину); модуляція його голосу; використання для спілкування «труби» (предмет з м'яких модулів, скручений ватман, каремат тощо), яка ситуативно розташовується у напрямі від педагога до дитини, через яку можна спрямовувати погляд на неї і ловити її погляд (обличчя – в обличчя, через трубу), або звертатися до дитини, спрямувавши кінець «труби» до вуха дитини (не голосно, щоб не налякати дитину);

4. для початку уроку, так само, як і для його кінця варто застосовувати певні ритуали (наприклад, рахувати до п'яти, додатково розгинаючи пальці, робити об'яву, що урок розпочався / закінчився (одни, два, три, чотири, п'ять, урок наш розпочато / закінчено), ударяти по бубну тощо);
5. якщо дитина ще не навчена виконувати завдання педагога, варто використовувати систему різних видів допомоги для неї: фізичну (кінетичну), слухову (аудіальну) та зорову (візуальну) допомогу. Найбільш типовою в усьому світі для аутистів є така допомога, як опора на зорові стимули, так звана «візуальна підтримка» (графіки, розклад, алгоритм певної діяльності представлені на картках з використанням малюнків, фотографій, піктограм тощо). Тут йдеться про таке: якщо у дитини з РАС буде перед очима візуалізований графік її занять протягом дня (розклад на тиждень, структура уроку тощо), то події, які відбуваються (або дії, які треба здійснити) будуть для неї передбачуваними. Це знизить її тривожність і дасть змогу зорієнтуватися в тому хаосі, яким є для неї зовнішній світ.

Також, необхідна реалізація комунікативної функції фізичного виховання. У процесі фізичного виховання можна створювати умови для різних способів взаємодії дітей. Надзвичайно цінно, щоб вихователь, або асистент вихователя звертав увагу аутичної дитини на інших дітей, щоб вона вчилася бачити, чути, відчувати їх, вміти робити щось разом, була здатна діяти по чергово. Для цього один з дітей має щось дати дитині з аутизмом, або попросити у неї (а дорослі повинні відслідкувати, щоб взаємодія відбулася, допомогти аутичній дитині адекватно відреагувати на звернення). Дошкільник з РАС має долучатися до вправ, які треба виконувати в парі, вчитися підтримувати інших (фізично і морально), правильно поводити себе, коли триває естафета, виконувати правила рухливої гри, зважати на інших дітей, орієнтуватися на них. Так поступово формується здатність дитини з РАС до комунікації як обміном інформацією та до діалогу на різних рівнях, фізичному, емоційному, мовленнєвому, жестовому тощо.

Слід приділити увагу формуванню морально-вольових якостей та позитивного ставлення до навколишньої дійсності, що конструктивно впливає на становлення базових структур психомоторної сфери, а також на психічний розвиток дітей в цілому. Дуже важливо привчити дитину з РАС виконувати інструкції, такі як: «Шикуйсь», «Струнко!», «Віль-но!», «Кроком руш!», «Клас, стій!», «У колону по одному — ставай!», «В одну шеренгу...ставай!», «У коло...ставай!»; «Повороти на місці», «Праворуч!», «Ліворуч!», «Кругом!». Виконання вправ, що вимагає певних вольових зусиль, спрямованих на подолання труднощів, багаторазове повторення тієї чи іншої вправи задля її вдосконалення, фізична напруга та цілеспрямованість безперечно сприятиме вольовому аспекту розвитку особистості аутичної дитини та становленню її соціальної поведінки.

Варто сприяти розширенню рухового досвіду. Зважаючи на схильність аутичної дитини до стереотипій і консерватизму, важливо поширювати її руховий репертуар, навчати її виконувати ті чи інші вправи різними способами, поєднувати різнопланові завдання. У цьому сенсі дуже корисним для цілісного розвитку дитини з РАС є її активізація на долання смуг перешкод. Змістове наповнення цієї вправи може весь час урізноманітнюватися й ускладнюватися, що сприятиме тренуванню стійкості уваги, а також становленню здатності дитини до переключення діяльності та уміння орієнтуватися в довкіллі.

Таким чином, педагогічна позиція вчителя фізкультури відносно дітей з аутизмом має базуватися на розумінні, що фізичний розвиток є для них важливим ресурсом, що уможливує послідовне розкриття їх ресурсів в цілому. Працюючи у напрямі нормалізації тону дитини та становлення її життєво необхідних фізичних якостей, фахівець з фізичної культури сприяє набуттю дитиною з РАС відкритості щодо сприймання нової інформації, здатності продуктивно взаємодіяти з іншими людьми та ефективно навчатися.

Визначення актуальних цілей дитини. Визначення актуальних цілей має спиратися на принципи цілепокладання SMART (аббревіатура від англ. Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Result-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені у часі). Здатність прописувати такі цілі, послідовно і узгоджено досягати їх усіма учасниками команди супроводу, а також відслідковувати динаміку розвитку дитини – це

спеціальні вміння, які можна здобути завдяки спеціальним тренінгам та власним прагненням фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з аутизмом.

Другий момент – опора на критерії, за якими відбирати першочергові цілі для опрацювання усіма учасниками групи супроводу (вихователь, психолог, логопед, корекційний педагог, батьки, учитель фізичної культури, учитель музики). Завдяки багаторічній практиці розроблення таких цілей як частини Індивідуальної програми розвитку зарубіжними фахівцями напрацьовано ієрархію, за якою можна визначити, які цілі найважливіші. Серед цих критеріїв: безпека дитини і безпека навколишніх людей; соціальна значущість цілей; спрямованість на становлення самостійності дитини; опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій та процесів і відкриває нові можливості для дитини.

Таким чином, розроблення Індивідуальної програми розвитку дає змогу:

- структурувати і систематизувати процес навчання в визначених освітніх галузях;
- сфокусуватися на моментах, які є пріоритетними для навчання дитини в певний період часу, спираючись на розуміння її можливостей;
- залучити додаткові ресурси, розподілити відповідальність за якість навчання і виховання дитини між кількома фахівцями та батьками;
- побачити динаміку розвитку дитини, оцінити ефективність власної діяльності;
- зробити освітній процес «прозорим» для батьків і адміністрації.

Створення «безбар'єрного» середовища для дитини з аутизмом в освітньому просторі.

Послідовну підготовку до навчання та розвитку дітей з РАС в освітніх закладах ми убачаємо як двобічний процес, що передбачає розкриття і використання: ресурсів середовища і ресурсів самих дітей з РАС.

1. Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження спільного навчання – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Такі ресурси можна об'єднати в три групи: а) предметно-просторові; б) організаційно-сміслові та в) соціально-психологічні.

Зупинимося детальніше на складниках середовищних ресурсів:

1. предметно-просторові ресурси конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору (за необхідністю – навчального місця), задіяння предметів пристосувального характеру, впровадження підтримувальної та альтернативної комунікації тощо;

2. організаційно-сміслові ресурси охоплюють: структурування різних сфер життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля); дозоване навантаження, візуальну підтримку; правила, що регулюють відносини з навколишнім середовищем);

3. соціально-психологічний план передбачають такі ресурси, як: значущі інші люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності, звички тощо.

Чому необхідно приділяти увагу принципу структурованості в процесі навчання і розвитку дітей з аутизмом? Як відомо, діти з аутизмом сприймають навколишній світ як хаос. Вони отримують численні враження від предметів довкілля і дуже чутливо реагують на це: щось їм приємно, щось неприємно, до чогось вони індіферентні, а щось їх лякає.

Структуроване навчання як система для організації середовища ґрунтується на розумінні унікальних особливостей і характеристик дітей з РАС; описує умови та відповідні заходи, за яких особа з аутизмом починає розуміти, що від неї очікують, та набувати здатність навчитися.

Структурування (зонування) простору упорядковує довкілля, робить його чітким і зрозумілим, зводить до мінімуму візуальні стимули, які відволікають і викликають неприємні враження у дітей з аутизмом. Зонування може охоплювати такі ділянки, як: робочу, творчу, ігрову, рекреаційну. Все це – центри різноманітної діяльності, які повинні бути означені і мати свої кордони. Такими кордонами можуть стати певні меблі, килими, стільці, або просто мотузки чи стрічки, що маркують простір. На кожній такій ділянці може бути також аркуш з певним надписом, малюнком, фотографіями, колірним кодуванням, цифрами, символами тощо.

Зрозуміло, що на початку введення такого зонування відбувається домовленість з дітьми щодо кожної ділянки простору, адже дітям важливо знати, що відбуватиметься в одному чи іншому місці, де кожна зона починається і закінчується, як потрапити в певну зону і як здійснювати перехід

з однієї ділянки до іншої? Чітка структурованість зовнішнього простору навчає дітей з аутизмом дотримуватися правил визначеної поведінки, формує звички виконувати певні види діяльності. Коли діти починають виконувати завдання більш самостійно, обсяг фізичної структури може бути поступово зменшений.

Щодо візуальної підтримки слід зазначити, що її впровадження в процес навчання і виховання дає змогу дітям з РАС отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їх прояви і сприяти їх саморегуляції. Тому дітям з аутизмом доречніше застосовувати не слухові, а графічні символи, які набувають статус правил, або навіть закону. Такі правила (закони) оформлюються у вигляді графіків, розкладів, алгоритмів дій, схем, позначок тощо. Різні види упорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватися у подіях тижня, дня, перерви, занять, окремого завдання на занятті.

Завдяки візуальній підтримці у таких дітей уся важлива інформація лишається завжди доступною; з'являється можливість звернути увагу на відповідну інформацію, яку складно сприймати дитині з аутизмом; отримати знання і навчитися оперувати ними: обробляти, систематизувати, запам'ятовувати, брати участь в комунікативному процесі. Так, використання візуальної підтримки дає змогу дитині передбачати все, що відбувається у навколишньому середовищі; рівень стресу і недоречної поведінки у неї знижується, набуває свого розвитку адаптивна здатність дитини.

Подання навчального матеріалу теж необхідно робити з опорою на візуальні стимули. На перших порах перед самою дитиною має знаходитися аркуш, на якому представлено за допомогою продуманих позначок (фотографій, піктограм, малюнків, слів) послідовні операції, з яких складається завдання. Саме завдання для тих дітей, хто читає, варто дублювати і давати у графічному вигляді, а не тільки на словах, як для інших дітей.

Третя група ресурсів середовища – соціально-психологічні – передбачає встановлення міжособистісних стосунків і соціальної визначеності, за яких дитина поступово навчається розуміти, яку роль вона грає вдома, в навчальному закладі, з дітьми та дорослими, зі знайомими і чужими. Це все важливі позиції виховання, формування соціально прийнятних проявів, важливість яких розкривається не тільки з огляду на те, що у дітей з аутизмом

нема вроджених соціальних якостей, але й тому, що такі дітей дуже швидко навчаються маніпулювати іншими людьми (передусім – рідними) і чинити свавілля – робити тільки те, що бажають самі.

Урахування та використання всіх зазначених груп зовнішніх ресурсів сприяє підготовці умов для введення дітей з аутизмом в освітнє середовище, але це недостатня робота. Не менш значущою є робота над розкриттям і розвитком ресурсів самих дітей.

Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і дітей з нормативним розвитком – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Такі ресурси можна об'єднати в три групи: а) предметно-просторові; б) організаційно-сміслові та в) соціально-психологічні.

1. Предметно-просторові ресурси. Ресурси цієї групи конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору та урахування важливих предметів для перетворення середовища. За міжнародним досвідом, створення сприятливих умов для дитини з аутизмом передбачає визначення певних зон для діяльності та їх меж за допомогою певних візуальних опор, як то: меблі, наклейки, значки, кольорові стрічки, килими, кольорові фігури, скатертини, серветки тощо, щоб зробити середовище зрозумілим, керованим і сприяти увазі та глибшому розумінню завдання.

Структуроване навчання як система для організації середовища ґрунтується на розумінні унікальних особливостей і характеристик дітей з аутизмом; описує умови та відповідні заходи, за яких особа з аутизмом починає розуміти, що від неї очікують, та набувати здатність навчитися.

За умови планування простору приміщення групи (класу) рекомендують враховувати його багатофункційність і відповідно передбачати різні зони, такі як:

- навчальна (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності);
- ігрова (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів);
- «жива природа» (організація спостережень за рослинами, тваринами);
- релаксаційна (місце відпочинку і усамітнення дитини).

Просторові ресурси навчального приміщення тісно взаємопов'язані з предметними ресурсами і припускають для кожної зони наявність специфічних предметних ресурсів: навчальна зона – посібники, дидактичні матеріали, необхідне приладдя; ігрова зона – ігровий матеріал. Експерти по роботі з аутичними дітьми рекомендують також маркувати їхні робочі місця. Це може бути написані їхні імена, фотографії або якісь певні малюнки (знаки).

Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, впорядкованим та передбачуваним. Розробник комплексної програми ТЕАССН, 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.

Зрозуміло, що на початку введення такого зонування відбувається домовленість з дітьми щодо кожної ділянки простору, адже дітям важливо знати, що відбуватиметься в тому чи іншому місці, де кожна зона починається і закінчується, як потрапити в певну зону і як здійснювати перехід з однієї ділянки до іншої? Чітка структурованість зовнішнього простору навчає дітей з аутизмом дотримуватися правил визначеної поведінки, формує звички виконувати певні види діяльності. Коли діти починають виконувати завдання більш самостійно, обсяг фізичної структури може бути поступово зменшений.

2. Організаційно-сміслові ресурси. Ця група ресурсів охоплює: структурування різних сфер життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля); дозоване навантаження; візуальну підтримку; візуалізовані графіки та правила, що регулюють відносини з навколишнім середовищем); адаптацію навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання завдань; зміна темпу занять; чергування видів діяльності) та навчальних посібників, наочних та інших матеріалів, застосування додаткових способів подання матеріалу (дублювання усного завдання письмовим, індивідуально для дитини з аутизмом), модифікацію навчальних завдань (часткові зміни у змісті та обсязі завдань для конкретної дитини);

Впровадження **візуальної підтримки** дає змогу дітям з аутизмом отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їх

прояви і сприяти їх саморегуляції. Тому таким дітям доречніше застосовувати не слухові, а графічні символи, які набувають статус правил, або навіть закону. Такі правила (закони) оформлюються у вигляді графіків, розкладів, алгоритмів дій, схем, позначок тощо. Різні види упорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватися у подіях тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці.

Найважливішим складником організаційно-смыслових ресурсів є розклад, який оформлюється як серія картинок, фотографій, піктограм (з надписами або без них):

Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме – які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії. Ціль розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій.

За допомогою розкладу може бути спеціально опрацьовано кроки у підготовці до нового дня, набору необхідних матеріалів для заняття, послідовності підготовчих дій. Так, дитину вчать розуміти зміст розкладу, привчають послідовно виконувати певні завдання, брати участь у певному виді діяльності. Форматом розкладу може бути альбом або папка з файлами, де розміщено у певній послідовності малюнки, фотографії, піктограми або надписи.

Візуалізований розклад важливий для дітей з аутизмом тому, що він дає змогу:

- долати складнощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини з РАС та її нездатністю організувати свій час;
- розуміти вимоги вихователя;
- знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а отже, частоту поведінкових проблем;
- прояснити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також готує дітей до можливих змін;
- зосереджуватися на актуальній інформації, виокремлювати важливу інформацію від несуттєвої;

- самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Використовувати розклад варто в усіх приміщеннях освітнього закладу, при цьому кожний з педагогів привчає дитину з РАС зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами. Зважаючи на таке базове порушення за аутизму, як брак соціальних функцій, в кожному розкладі мають бути завдання на прояви тих чи інших форм соціальної взаємодії (наприклад: звернутися з проханням до дорослої людини, щоб отримати необхідний маркер, або показати завершену роботу вихователю / вчителю / мамі для схвалення ними). З набуттям дітьми більшої самостійності, рівень структурування простору варто поступово знижувати.

Формат подання всієї пізнавальної та навчальної інформації для дитини з аутизмом теж треба здійснювати з опорою на візуальну підтримку. Так, на перших порах перед самою дитиною має знаходитися аркуш, на якому представлено за допомогою продуманих позначок (фотографій, піктограм, малюнків, слів) послідовні операції, з яких складається завдання. Завдання для тих дітей, хто читає, варто дублювати і давати у графічному вигляді, а не тільки на словах, як для інших дітей.

Соціальний розвиток, засвоєння правил поведінки так само має відбуватися за допомогою візуалізованих правил, які для дитини з аутизмом набувають значення сталого, незмінного, надійного „закону” і стають справжньою опорою, орієнтиром серед незрозумілого і лякливого навколишнього світу.

Такі картки варто використовувати тоді, коли у цьому є потреба.

Візуалізовані правила варто застосовувати і тоді, коли є намір привчити дитину з розладами аутичного спектра до порядку і самодисципліни, наприклад: викладати речі з шкільного рюкзака на парту, або ставити книгу на полицю. Опора на картки з правилами необхідна доти, доки дитини не почне всі необхідні дії робити самостійно.

І це буде означати, що вона усвідомила, що, де, коли і як треба робити. Про перехід на новий, структурований формат освітнього процесу свідчить

послідовне використання педагогами візуальної підтримки у вигляді графіків, розкладів, схем, алгоритмів дій, правил.

Таким чином, використання візуальної підтримки дає змогу дитині передбачати все, що відбувається у навколишньому середовищі; рівень стресу і недоречної поведінки у неї знижується, а здатність до адаптації підвищується.

3. Соціально-психологічні ресурси. Ця група передбачає такі ресурси, як: значущі інші люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності, звички тощо.

Ресурси, які входять до цієї групи, можуть бути розкриті і задіяні завдяки компетентним фахівцям, які розуміють, як встановлювати контакт з дитиною, навчати її загальноповедінковим правилам поведінки, соціальним ролям. Це все важливі позиції виховання, формування соціально прийнятних проявів, цінність яких зумовлена тим, що у дітей з аутизмом вкрай необхідно „взрощувати” соціальні якості, виховувати їх з усіма необхідними вимогами, щоб вони не ставали маніпулятором щодо інших людей (передусім – рідних), і не чинили свавілля, прагнучи робити тільки те, що бажають самі.

Ці ресурси забезпечують задоволення потреби дітей з аутизмом в сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі позитивного настрою, а також довірливого, доброзичливого спілкування і розуміння один одного.

Навчання таких дітей загальнолюдським правилам і нормам здійснюється через дорослих, які їх знайомлять з доступними моделями спілкування (вітатися, прощатися, дякувати), демонструють різноманітні вербальні та невербальні засоби спілкування (міміка, погляд, жест, пантоміміка), формують соціальні навички і соціальну поведінку; організують взаємодію дитини з мікросоціумом; формують соціальний досвід на занятті: моделюють різноманітні форми спілкування та засвоєння соціальних форм поведінки; сприяють появі довірливих, доброзичливих стосунків, позитивного настрою; забезпечують емоційну насиченість заняття та різноманітності діяльності; створюють ситуацію успіху тощо.

Для засвоєння прийнятних у людській спільноті правил, також варто використовувати візуальну підтримку, наприклад: картка, розташована ліворуч, має бути підказкою для дітей з РАС, щоб вони не забули привітатися з

однолітками. А картка праворуч орієнтує, як треба поводити себе: рівно сидіти за партою, дивитися на вчителя.

Завдяки візуальній підтримці у таких дітей уся важлива інформація лишається завжди доступною; з'являється можливість звернути увагу на відповідну інформацію, яку складно сприймати дитині з аутизмом; отримати знання і навчитися оперувати ними: обробляти, систематизувати, запам'ятовувати, брати участь в комунікативному процесі.

Головним завданням щодо використання соціально-психологічних ресурсів у процесі навчання і розвитку дітей з РАС є привернення їх до світу людей, адже тільки ця причетність дасть змогу сформувати передумови їхнього всебічного розвитку і набути адаптивних можливостей.

Урахування та використання всіх зазначених груп зовнішніх ресурсів сприяє підготовці умов для введення дітей з аутизмом в освітнє середовище, але це недостатня робота. Не менш значущою є робота над розкриттям і розвитком ресурсів самих дітей.

Корекційно-розвивальна робота з дитиною з РАС повинна мати системний характер, і ті фахівці, які долучаються до занять з нею мають узгоджено між собою працювати над завданнями цілісного розвитку дитини, підґрунтям якого є названі базові структури.

Для формування базового відчуття безпеки та довіри – ігрова та музична терапія в мікрогрупах, привчання дитини до перебування з іншими дітьми (хоча б з однією ще дитиною), при цьому головним акцентом такого перебування має бути не спільна діяльність (тобто спрямованість на те, ЩО робиш і навіть ЯК робиш), а інша дитина. За такої спрямованості в аутичної дитини має розвиватися здатність бачити, чути, відчувати, враховувати іншу дитину, вчитися черговості у взаємодії з нею, здатності ділитися іграшками, разом виконувати щось так, щоб всі учасники відчували саме те, що вони «разом».

Психолого-педагогічний супровід має свою етапність, а саме – підготовчий, адаптаційний етапи та етап повного включення.

На підготовчому етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіцитів; керівник освітньої установи обговорює з педагогічним колективом необхідність підготовки та впровадження навчання

для дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі – дітей з аутизмом), а також – наявні ресурси.

Щодо кожної дитини має бути визначено необхідність і доречність використання середовищних ресурсів, серед яких:

- предметні та просторові (структурування простору, навчальне місце, предмети пристосувального характеру, підтримувальна і альтернативна комунікація);

- організаційно-сміслові (структурування таких сфер життєдіяльності, як навчання, побут, дозвілля; дозування навантаження, візуальна підтримка; правила, що регулюють відносини з довкіллям);

- соціально-психологічні (значущі інші люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності, звички). Модифікація довкілля має для дитини з аутизмом підтримувальний, стимулюючий і корекційно-розвивальний потенціал.

Нагальним питанням є кадрове забезпечення, адже важливо знаходити різні можливості для підвищення фахового рівня спеціалістів психолого-педагогічного профілю освітнього закладу у напрямках інклюзивної освіти, методів та засобів роботи з аутичними дітьми.

Здійснюється також просвітницька робота для батьків (дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормальним типом розвитку) та дітей (з особливими освітніми потребами та з нормальним типом розвитку), а саме: консультації, семінарсько-тренінгові заняття тощо.

На адаптаційному етапі здійснюється робота з об'єднання співробітників в міждисциплінарну групу (групу супроводу) – тренінги командної взаємодії, методичні об'єднання, майстер-класи тощо.

Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (частіше за все – представник керівного складу дошкільного (шкільного) закладу, який несе відповідальність за координацію освітнього процесу для вихованців (учнів); вихователі / вчителі, які найбільше взаємодіють з дитиною; педагог супроводу, який безпосередньо сприяє найоптимальнішому залученню дитини до освітнього процесу; батьки як повноцінні партнери фахівців; психолог, який може здійснювати корекційно-розвивальну роботу з дитиною у межах школи (організовувати і проводити заняття з дитиною як в режимі індивідуальної

взаємодії, так і – обов’язково – в умовах мікрогрупи); запрошений фахівець корекційно-розвивального напрямку, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу (або фахівець з аутизму). За потреби у групу супроводу запрошують фахівця медичного напрямку (невролога, або сімейного лікаря).

На цьому етапі має відбутися знайомство з дитиною та документацією по її супроводу (якщо дитині вже надавалася психолого-педагогічна допомога), представлення її психологом (корекційним педагогом), який має певний досвід роботи з нею, або провів не менше двох зустрічей з дитиною та її родиною. Відбувається навчання по веденню супровідної документації, яка організовує послідовну і узгоджену співпрацю всіх суб’єктів інтегративно-інклюзивного процесу та допомагає відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини.

Для найоптимальнішого проходження адаптаційного періоду для дітей з аутизмом частіше за все необхідний спеціально підготовлений педагог супроводу, який має відповідні знання, вміння та навички, здатний активізувати дитину на виконання потрібних завдань, організувати її увагу та працездатність, допомагати максимально долучатися до ситуації уроку, перерви, встановлювати контакт з іншими дітьми тощо.

На етапі повне включення дитини з аутизмом в освітній заклад в закладі освіти створюються умови, які сприяють найповнішій адаптації та соціалізації дитини. На цьому етапі діє міждисциплінарна група фахівців психолого-педагогічного супроводу, здійснюється робота з методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дитини з аутизмом; розробляються і апробуються дидактичні матеріали, відбувається адаптація та модифікація освітнього процесу, навчального плану, цілей і завдань задля забезпечення індивідуальних потреб дитини з аутизмом і опрацювання педагогами відповідних методів роботи; розробляються критерії оцінювання навчальних досягнень дитини; апробуються інноваційні форми, методи, технології роботи педагогів.

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (в найбільш сприятливому темпі, з використанням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння дитини у даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх

на практиці. Психолого-педагогічний супровід має функціонувати на всіх щаблях освіти, завдяки чому і забезпечується безперервність освітнього процесу для дитини.

Формування психофізіологічних базових структур і опори на сильні сторони дітей з аутизмом уможлиблює ефективність їхнього розвитку. Розкрити і розвинути внутрішній потенціал дітей з аутизмом можливо лише завдяки попередньо продуманій системній корекційно-розвивальній роботі. Така робота має здійснюватися і на етапі підготовки дитини до освітнього процесу, і в паралель з навчальною діяльністю, коли вона вже перебуває в закладі освіти. Зміст та порядок реалізації корекційно-розвивальної допомоги дитині ретельно прописують в її Індивідуальній програмі розвитку.

Таким чином, введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, за якого має бути підготовлена як сама дитина, так і те середовище, куди вона долучається. При цьому, психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом (як і всіх інших дітей) має функціонувати на всіх щаблях освіти, завдяки чому і забезпечується безперервність їх освітнього процесу.

Дитина з легкими порушеннями інтелекту у класі.

Зміст та основні завдання психологічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку визначено низкою нормативно-правових документів. У навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічний супровід таких дітей в межах загального навчання та виховання, створюються умови для гармонійного розвитку.

Найактуальнішою проблемою в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку є організація навчання таких дітей. Тому все більш нагальною сьогодні стає проблема правильного вибору форми навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (спеціальна школа-інтернат, інтегрована, інклюзивна, індивідуальна форми) і підвищення рівня професійної компетентності педагога щодо роботи з дітьми даної категорії.

Індивідуальна форма навчання.

Останнім часом у зв'язку з інтеграцією дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в єдиний освітній простір з'явилась практика індивідуального навчання. Тим самим створюється можливість дітям даної категорії навчатись за місцем проживання, не відриваючись від родини для навчання у спеціальній школі-інтернаті згідно з п. 1.7 «Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

Серед дітей, що навчаються індивідуально, є учні з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеню, які опановують програму допоміжної школи в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу. Діти з такими особливостями мають, як і всі інші діти, певні права, серед яких і право на отримання якісної освіти.

Знання особливостей психічної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – одна з передумов успішного їх навчання. Результат діяльності педагога загальноосвітньої школи, який навчає дитину з порушеннями інтелектуального розвитку, значною мірою залежить від ступеня його обізнаності про форму психічного недорозвинення у дітей, можливості розвитку, особливості пізнавальної діяльності, здатності до соціальної взаємодії їхніх вихованців і усвідомлення найбільш адекватних та продуктивних засобів розвитку цієї категорії дітей. Знання про своєрідність розвитку цих дітей необхідні всім учасникам навчально-виховного процесу для того, щоб краще розрізняти і оцінювати глибину відставання у психічному розвитку дитини, яку вони виховують та відповідають перед суспільством за правильність і рівень її психосоціальної реабілітації.

Інклюзивна форма навчання.

Кожна дитина, а особливо з порушеннями інтелектуального розвитку, маючи потенційні можливості повноцінного розвитку як особистість, громадянин, потребує якомога ширших контактів із навколишнім світом. Саме інклюзивна освіта допомагає реалізувати ці завдання.

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку займає чи не найважливіше місце серед переліку напрямів організації роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі. Психологічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як діяльність психолога, яка спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації дітей, їх реабілітації й особистісному становленні в соціумі (школа, сім'я, група однолітків та ін.).

Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відслідковувати особливі прояви дитини, а також зафіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини та актуальні завдання щодо її освітнього процесу. Учасники групи супроводу мають оволодіти також навичками по веденню супровідної документації, яка організовує послідовну і узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини. Найважливішим результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини.

Фахівці групи супроводу здійснюють роботу з методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дитини; розробляють і використовують дидактичні матеріали, адаптують та модифікують освітній процес, навчальний план, цілі й завдання задля забезпечення індивідуальних потреб дитини з порушеннями інтелектуального розвитку і опрацювання педагогами відповідних методів роботи; розробляють критерії оцінювання навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи.

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (в найбільш сприятливому темпі, з використанням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння дитини у даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх на практиці.

Таким чином, ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому просторі залежить від

згуртованої роботи групи супроводу, здатної працювати в режимі командної взаємодії і здійснювати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного освітнього процесу для неї, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал дитини, який має бути розкритий завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі), а також моніторингом процесів навчання та розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду і вдосконалення цих процесів.

Організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей означеної категорії набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, формування їхньої життєвої компетентності.

На підставі даних психолого-педагогічної діагностики (рівень розвитку різних психічних функцій, індивідуальні особливості, стан здоров'я тощо) педагогічний колектив навчального закладу визначає напрями роботи з надання різнобічної допомоги «особливим» дітям та їхнім батькам, зокрема:

- освітньо-корекційний напрям;
- медико-психолого-педагогічна діагностика та корекція;
- лікувально-оздоровчий напрям;
- соціально-трудова реабілітація;
- соціальний захист.

Зазначені напрями являють собою комплексну систему впливу на дітей та їхніх батьків і демонструють цілісність процесу інтеграції та соціалізації.

Одним з основних завдань сучасного навчального закладу є реалізація потенційних можливостей кожної дитини. Навчання за спеціальними освітніми програмами (у спеціальних класах чи спеціальних закладах) уможливорює певний розвиток їхнього обмеженого потенціалу та розширення кола навичок для орієнтування в найближчому оточенні, самообслуговуванні та елементарної праці. Знання засвоюються зі значними труднощами і потім використовуються переважно механічно, як завчені штампи. В цілому ці діти вважаються

здатними до навчання, зазвичай за рахунок тренування. Внаслідок навчання завдяки наочному багаторазовому показу з поступовим ускладнення завдань впродовж тривалого часу.

Таким чином, на сьогодні головною метою корекційно-розвивального навчання дітей цієї категорії є: соціальна адаптація, реабілітація і подальше пристосування до життя в умовах соціального довкілля. Важливою умовою одержання освіти для таких дітей є поєднання психолого-педагогічної, медико-соціальної допомоги та корекційно-розвивальної спрямованості навчання, а також врахування важливості раннього, спеціального та інтенсивного втручання у розвиток таких дітей. Тому, застосування комбінованих програм навчання (які поєднують в собі різні методи роботи та забезпечується командою професіоналів різного профілю) дозволяє створити для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку найбільш оптимальні умови та форми навчання і виховання. Тому, всі заходи корекційно-розвивального процесу мають базуватися на розвитку особистості дитини в цілому, а не на тренуванні їх окремих функцій.

Дослідження і спостереження за процесом засвоєння знань учнями з інтелектуальними порушеннями показують, що нові поняття краще засвоюються і диференціюються, якщо вивчаються в порівнянні або протиставленні.

Наприклад, у математиці, протилежні поняття: більше – менше, збільшити – зменшити, додавання – віднімання і т.д. Існують також подібні поняття: збільшення числа на кілька одиниць, збільшення числа в кілька разів (те ж для зменшення числа), ділення на рівні частини і ділення на вміщення і т. д., тому особливого значення на уроках математики набуває прийом порівняння. Він вимагає від учнів постійного зіставлення фактів, їхнього аналізу, а отже, активних мислинневих процесів.

Вибір методів на певному етапі уроку залежить від завдань, які вирішуються на цьому етапі. Вибір методів визначається і змістом навчального матеріалу.

Наприклад, задачу краще розв'язувати за допомогою бесіди. Метод бесіди

найчастіше використовується для закріплення теоретичних знань (властивості геометричних фігур, правил, законів арифметичних дій і т.д.).

Вибір методів визначається і засобами навчання.

Наприклад, як провести повторення вивчених раніше геометричних фігур? Можна організувати обведення моделей фігур, моделювання складних фігур, дидактичні гри. Якщо як засіб наочності використовуються креслення фігур, то доцільніше під час повідомлення нових знань застосувати методи демонстрації, спостереження.

Отже, вибір методів визначається конкретними умовами навчання, та який би метод або їх поєднання не використовував учитель на уроках, він повинен враховувати психофізичні особливості учнів, доступність для них навчального матеріалу, наявність наочних і технічних засобів навчання.

На уроках у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно використовувати велику кількість наочних засобів та яскравого дидактичного матеріалу: таблиці, ілюстративні полотна з набором трафаретів, що зображують фрукти, овочі, дерева, гриби, птахів, звірів і т.д., різноманітні іграшки, лото, доміно, мозаїку, будівельні конструктори та ін., а також предмети реальної дійсності: засоби навчання, фрукти, овочі, природний матеріал.

Необхідність особливої уваги педагога до пробудження інтересу до навчання, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, пояснюється двома причинами. Перша пов'язана з низьким рівнем пізнавальних інтересів. У багатьох учнів з порушенням інтелекту не виникає потреба навчитися читати, писати, рахувати і т.п. Друга причина пов'язана з утратою у дитини впевненості в собі, що, зазвичай, зводить нанівець ті зачатки інтересу до навчання, які у неї, можливо, були.

Основні напрямки в роботі по пробудженню і розвитку інтересу до навчання полягають у створенні таких умов, коли діти постійно відчують необхідність в оволодінні грамотою, рахунком, коли їм пропонуються доступні завдання, виконання яких поступово відновлює у дитини втрачену впевненість у своїх можливостях; коли широко використовуються ігрові прийоми.

картоном, папером на заняттях ручної праці; спостереження, екскурсії, розглядання предметів, малюнків на уроках розвитку усного мовлення; читання казок, оповідань, ігри у позанавчальний час – усе це дозволяє використовувати і розвивати різні форми мовлення дітей (хорове, діалогічне, найпростіше – вимовно-монологічне).

Формування слухового сприймання

Формування слухового сприймання у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку починається з розвитку умінь розрізняти немовні звуки навколишнього світу (шелест листя на дереві, під ногами; звуки, що відтворюються різними іграшками); зіставляти звуки, що відтворюються предметами, зі звуками мовлення (д – дзвенить комар, р – тріщить мотор, в – віє вітер, ш – шипить гусак і т.п.); упізнавати людей за тембром голосу (гра «Відгадай, чий голосок»); знаходити іграшки (гра «Голосно – тихо»); визначати напрямок звуку.

Розвиток фонематичного сприйняття

Розвиток фонематичного сприйняття починається з виправлення недоліків та вдосконалення фонематичного слуху. У нормі вміння розрізняти фонемати мови виявляється доступним дітям вже в 2-3-річному віці. Психологи відзначають, що саме чіткість фонематичних диференціювань допомагає дитині оволодіти правильною вимовою звуків. Дослідники відмічають, що діти можуть помічати недоліки у мовленні інших людей, ще не вміючи чути власну вимову. Затримка у формуванні фонематичного слуху негативно позначається на розвитку мовленнєвих навичок. У свою чергу порушення фонематичного слуху і вимови ускладнюють формування навичок звукового аналізу та синтезу, що у підсумку перешкоджає оволодінню учнями навичками читання і письма. Ось чому так важливо подолати в добукарний період недоліки фонематичного розвитку дітей.

Робота з подолання порушення фонематичного сприйняття учнів тісно пов'язана з розвитком артикуляційного апарату, бо чіткість кінестетичних подразнень та їх сила створюють гарні умови для звукового аналізу. Нечіткість, млявість рухів артикуляційного апарату з одного боку, слабкість замикаючих

функцій кори головного мозку, що ускладнюють аудіювання, з іншого, перешкоджають пізнанню дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку кінестетичних властивостей мовного звуку. Неправильна вимова звуків, їх змішування дуже затримують створення правильних артикуляційних образів у корі головного мозку.

Логопед і вчитель ведуть спільну роботу з уточнення рухів артикуляційного апарату в двох напрямках: закріплення правильної артикуляції й формування чіткості вимовляння кожного звуку. Щоденна артикуляційна гімнастика, що включає вправи для зміцнення м'язів артикуляційного апарату, правильне гучне вимовляння звуків, слів, складів, заучування віршів на певний звук, постійне пред'явлення дітям з перших днів їх перебування в школі вимоги чіткої артикуляції звуків і слів на всіх уроках створюють основу для подолання цього недоліку.

Розвиток зорово-просторового сприймання

Робота з розвитку зорово-просторового сприйняття спрямована на вдосконалення у дітей точності, об'єму, зорової пам'яті, формування вміння виділяти частини предмета, порівнювати два предмети, послідовно переводити погляд при називанні предметів зліва направо, розташовуват предмети в певному напрямку. Спочатку дітей вчать розрізняти колір, величину, форму предметів. Надалі вони диференціюють предмети за всіма цими ознаками, знайомляться з кольоровими смужками (всього 6 кольорів), з геометричними фігурами (квадрат, трикутник, коло), вчать складати з них різні предмети, виділяти і називати частини предметів.

Розвиток дрібної моторики

Також, логопедом і вчителем ведеться робота з координації рухів дрібних м'язів кисті рук, адже діти з порушеннями інтелектуального розвитку, відрізняючись неточною координацією і загальною недостатністю рухів, часто виявляються не в змозі правильно тримати ручку, олівець, писати в межах рядка, креслити рівні лінії.

Вправи для розвитку дрібних м'язів кисті рук проводяться на уроках ручної праці (коли діти займаються ліпленням, шиттям по контуру, вирізання з

паперу), образотворчого мистецтва, інших предметів. Вправи проводять у такому порядку:

- Спеціальні вправи для розвитку дрібних м'язів кисті рук (зарядка для пальців).
- Обведення по трафарету, контуру, з'єднання по точках різних геометричних фігур (щодо великих форм).
- Малювання у межах рядка прямих, похилих, ламаних ліній.
- Малювання предметів, що за формою нагадують літери.
- Написання елементів букв.

Знайомство з порядком слів у реченні можна почати з розгляду малюнка і складання речення за ним. *Наприклад*, на малюнку зображені каченята, що плавають у ставку. Після декількох запропонованих учнями варіантів учитель говорить, що прийшов до них у гості Незнайко і теж склав речення по цьому малюнку, але по дорозі розсипав картки, на яких були написані слова. Потім учитель викладає перед учнями картки з деформованим реченням. Діти читають слова, встановлюють, що по них дуже важко зрозуміти, про що йдеться. За завданням вчителя вони переставляють картки так, щоб вийшло речення.

Рівень оволодіння знаннями з певного предмету є різним у кожної дитини, тому процес навчання потрібно індивідуалізувати. А при належному підборі матеріалу і правильній системі роботи, навчання стає доступним для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Комплексна система впливу на дітей та їхніх батьків сприяє корекції недоліків мислення, мовлення дітей, а також розвитку їх пізнавальних можливостей і демонструє цілісність процесу інтеграції та соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями.

4.3. Психологічний супровід дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах сім'ї

Дитина із затримкою психічного розвитку в сім'ї.

З погляду В. Ткачової (2007) психолого-педагогічний супровід сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку полягає в тому, що вперше в «полі» діагностично-корекційної діяльності фахівців включаються і батьки вихованців. Сім'я сприймається як єдиний, цілісний організм, що має проблеми психолого-педагогічного характеру, у зв'язку з чим допомога надається усій родині (батькам, іншим членам родини), а не тільки дитині з порушенням розвитку. Таким чином, розширюється суб'єкт корекційного впливу: замість одного (дитина з відхиленнями у розвитку) виникає полімодальний суб'єкт, представлений дитячою та дорослою складовими, нормою і порушенням. Роботу по психолого-педагогічному супроводу сім'ї здійснює психолог, традиційно виділяючи три види діяльності: діагностику, консультування, корекцію.

Дефекти первинної соціалізації в родині можуть мати принципове значення в першу чергу тому, що дитина ще не засвоїла інших (позитивних) зразків соціальної поведінки, вона повністю залежить від старших і зовсім беззахисна перед ними.

Родина – головна ланка того причинного ланцюжка, що зумовлює виникнення асоціальної поведінки та соціальну дезадаптацію дитини.

Наслідком цього можуть бути порушення психічного й психологічного здоров'я, порушення в афективній, потребовій та поведінковій сферах.

Для багатьох сучасних сімей характерною є ситуація, коли дитина – «кумир сім'ї», тобто дитячі потреби ставляться над усе. Наслідком сімейної взаємодії такого типу стає порушення емоційної децентрації – одного, із найбільш важливих новоутворень дошкільного та молодшого шкільного віку. Дитина, в якій неформована емоційна децентрація не може сприймати й враховувати у своїй поведінці бажання та інтереси інших людей, вона сприймає світ тільки з позицій власних бажань та інтересів, не вміє спілкуватись з однолітками, не розуміє вимог дорослих, важко адаптується в колективі.

Інший фактор ризику – неповна сім'я або конфлікти між членами родини. У деяких дітей внаслідок сімейних конфліктів виникають характерні зміни у поведінці: покірність, боязливість, схильність до депресивних настроїв тощо.

Ще одним фактором ризику є «батьківське програмування», тобто нав'язування дитині власного світобачення, власних цінностей, стилю й програми життя. Негативним наслідком цього є формування конформної особистості, яка позбавлена самостійності у виборі власних шляхів, що призводить в кінцевому результаті до невпевненості в собі, зростання тривожності.

На нашу думку, психологічна просвіта й консультування батьків таких дітей має бути важливою складовою роботи психолога в початковій школі. Психологічна просвіта являє собою формування у батьків дітей із затримкою психічного розвитку потреби в психологічних знаннях, бажання використовувати їх в інтересах власного розвитку; створення умов для повноцінного особистісного розвитку й самовизначення дітей із ЗПР на кожному віковому етапі, а також у своєчасному попередженні виникнення можливих психологічних порушень у становленні особистості. Консультативна діяльність – це надання допомоги батькам дітей із затримкою психічного розвитку в питаннях розвитку, виховання й навчання за допомогою психологічного консультування. В консультативній роботі психолога найбільш актуальними для розмови й обговорення з батьками є теми з таких напрямків: проблема готовності дитини до школи; переживання дитиною вікової кризи в умовах початку шкільного навчання; труднощі адаптації дитини із ЗПР до шкільного життя та їх причини; труднощі довільної регуляції поведінки та їх причини; проблеми міжособистісних взаємовідношень молодших школярів із ЗПР й шляхи їх профілактики. Особливістю консультативної роботи психолога в початковій школі є те, що безпосереднім «одержувачем» психологічної допомоги (клієнтом) є не її остаточний адресат – дитина, а дорослі (батьки та інші члени родини, що звернулись за консультацією).

Таким чином, психолог робить непрямий вплив на дитину. Він лише дає фахові поради, а реалізовувати їх – завдання інших суб'єктів психолого-педагогічного супроводу. Ефективність всієї роботи психолога значною мірою визначається тим, наскільки йому вдалося налагодити конструктивне співробітництво з батьками у вирішенні завдань навчання й виховання

молодших школярів із затримкою психічного розвитку. У своїй консультативній практиці шкільний психолог може реалізовувати принципи та підходи різних психологічних напрямків, однак у своїй роботі з дорослими психолог має спиратись на основні модули психосоціального розвитку дитини із ЗПР на даному віковому етапі. У цілому головний сенс консультування полягає у встановленні контролю за ходом психосоціального розвитку дитини із ЗПР на основі уявлень про нормативний зміст і вікову періодизацію цього процесу.

Це визначає наступні конкретні завдання просвітницько-консультативної роботи психолога в початковій школі:

1. орієнтація батьків та інших осіб, що беруть участь у вихованні, у вікових та індивідуальних особливостях психосоціального розвитку кожної конкретної дитини із ЗПР;

2. своєчасне первинне виявлення дітей з різними відхиленнями й порушеннями психосоціального розвитку, попередження виникнення вторинних психологічних його ускладнень;

3. вироблення рекомендацій із психолого-педагогічної корекції труднощів у шкільному навчанні для батьків та інших осіб;

4. вироблення рекомендацій з виховання дітей у родині;

5. психологічна просвіта батьків за допомогою різних форм роботи.

Отже, особлива увага в роботі психолога повинна приділятися найближчому соціальному оточенню дитини із ЗПР, передусім, її батькам. Взаємодія психолога з батьками має своєю головною метою досягнення більш глибокого, різнобічного й об'єктивного розуміння проблем дитини, її особистості в цілому. Існує два види психологічного консультування батьків: індивідуальне й групове. Спочатку коротко зупинимося на індивідуальному психологічному консультуванні. Процес індивідуального консультування – це, у першу чергу, двосторонній контакт, у якому клієнт приймає активну роль у роботі зі своїм внутрішнім світом або ж у вирішенні яких-небудь життєвих завдань. Роль консультанта – не вирішувати проблеми за клієнта, а підтримувати й допомагати йому в пошуці й у прийнятті рішень, в

особистісному розвитку й т.д. Поле психологічних проблем, які попадають у фокус роботи в процесі індивідуального консультування приблизно таке: труднощі у взаєминах з іншими членами родини; конфлікти із близькими людьми; можливе або реальне розлучення, розставання; гостре переживання стресу; почуття самотності, безпорадності; відчуття безглуздості існування; катастрофа життєвих планів, розчарування, спустошеність.

Як відзначалося, крім індивідуального, існує також і групове психологічне консультування (групові зустрічі членів родини дитини із ЗПР з психологом). Змістом роботи в процесі групового консультування є розкриття потенційних можливостей кожного учасника, розуміння спонтанності життя, подолання бар'єрів, які заважають самовираженню й відкритості особистості у відносинах з іншими членами родини й соціумом, щирість у міжособистісних взаєминах.

Групове психологічне консультування необхідно у таких випадках:

– родина виявляється суспільством у мініатюрі, що віддзеркалює в собі увесь зовнішній світ. Беручи участь у груповому психологічному консультуванні, члени родини одержують унікальну можливість дзеркально ознайомитися зі стилем свого поводження в суспільстві;

– учасники очима інших можуть подивитися на себе й свої проблеми, змоделювати своє поводження за принципом «тут і тепер»;

– групова консультація не тільки дозволяє учасникам всебічно побачити себе, але й надає підтримку;

– групова консультація надає учасникам можливість обмінюватися життєвим досвідом, способами вирішення проблем, учитися на досвіді інших учасників.

Основні завдання групового психологічного консультування – це самодослідження, одержання знань про власну особистість, її розвиток і розкриття. І це далеко не повний перелік можливостей, які надає групова робота. Психологічне консультування також обов'язково містить у собі психологічну підтримку й психологічну допомогу. Психологічна підтримка це процес міжособистісної взаємодії, де на перших етапах провідну роль відіграє

консультант (психолог). Саме психологічна підтримка створює ту атмосферу доброзичливості, спокою й упевненості у своїх силах, що сприяє зниженню тривоги й гостроти переживань. Звідси неважко зробити висновок про те, що першочерговим завданням психологічної підтримки є створення оптимального тла, на якому будуть відбуватися особистісні зміни (спонтанно або в рамках надання консультантом психологічної допомоги). Досвідчений фахівець завжди враховує ці моменти, важливо тільки розуміти, що психологічна допомога й психологічна підтримка доповнюють, але не замінюють одне одного, позаяк психологічну підтримку може здійснювати не тільки практичний психолог, але й кожний із членів родини або хтось із їхнього соціального оточення, тоді як якісну психологічну допомогу клієнт отримує тільки у фахівця-професіонала. Отже, метою консультування може стати необхідність психологічної підтримки батьків у випадку виявлення серйозних психологічних проблем у дитини або у зв'язку із серйозними емоційними переживаннями й подіями в її родині.

Головне завдання психологічної підтримки батьків – допомогти їм у важкій життєвій ситуації, повернутися до повноцінного життя, спонукати до соціальної активності. Ідеальним результатом психологічної підтримки є звільнення клієнта не від проблем, а від необхідності звертатися за допомогою ззовні, щоб він зміг самостійно вирішувати життєві проблеми, які періодично в нього виникають.

Перед психологом, який береться допомогти родині дитини із затримкою психічного розвитку, виникають такі першочергові завдання:

- формування позитивної самооцінки членів родини, розвиток терпимості один до одного, чужої точки зору розвиток здатностей до взаєморозуміння;
- розвиток умінь самоаналізу й подолання психологічних бар'єрів, які стають перешкодою повноцінному самовираженню; формування позитивних установок у свідомості батьків;
- оптимізація відносин у системах «батьки-діти», «батьки-педагоги»;
- формування навичок адекватного спілкування з навколишнім світом, вміння жити в суспільстві, співробітничати із ним;

- формування почуття впевненості, тренування навичок саморегуляції, розвиток стійкості до стресу, зняття тривожності;
- формування відповідальності, розвиток навичок самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль, працездатність, уміння не перекладати на інших вирішення власних проблем);
- тренування вмінь в області самовизначення (розуміння власних завдань у конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки, здійснення вибору на основі рефлексії ситуації, усвідомлення обмежень).

Отже, важливими завданнями психолога є зняття почуття тривоги в близьких дитини, побоювань за неї й одночасне поглиблення розуміння її труднощів, посилення чутливості до потреб дитини.

Психологічне консультування батьків може бути організоване, з одного боку, за запитом когось із батьків дитини із ЗПР у зв'язку з наданням консультативної допомоги в організації ефективної батьківсько-дитячої взаємодії, а з іншого боку – з ініціативи самого психолога. Однією з функцій консультативної роботи є інформування батьків про шкільні проблеми дитини. Хочемо зазначити, що запити батьків молодших школярів із затримкою психічного розвитку до психолога за своїм змістом аж ніяк не повинні зводитись лише до проблем навчальної неуспішності.

Практика роботи психологів-консультантів дозволяє типізувати випадки звернень батьків за психологічною допомогою:

1. запит із приводу проблем у навчанні: як скласти план індивідуальних занять із дитиною, розрахувати посильне для неї навантаження тощо;

2. випадки, що стосуються особистості школяра, його індивідуальнопсихологічних якостей: упертий, повільний, нетовариський, егоїст, агресивний, тривожний, брехливий, конфліктний та ін.;

3. випадки, що групуються навколо проблеми міжособистісних відносин дитини (з однолітками й дорослими): учитель упереджено ставиться до дитини; конфлікти з однокласниками; погані відносини з братами й сестрами, нерозуміння дитини батьками й т. ін.

Змістом просвітницької роботи шкільного психолога з батьками може стати ознайомлення їх з актуальними проблемами дітей, важливими питаннями, які вирішують їхні діти на даний момент шкільного навчання й психосоціального розвитку. У ході психологічних бесід на класних зборах, у спеціальні батьківські дні психолог пропонує адекватні для даного етапу психосоціального розвитку дитини форми дитячо-батьківського спілкування.

Дитина з РАС усім'ї.

Основні напрями роботи з батьками: допомога в орієнтуванні в особливостях і проблемах дитини; формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини; вміння бачити позитивні сторони дитини, її досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз; формування активної позиції батьків у допомозі дитині; навчання батьків навичкам ефективної взаємодії та гри з дитиною; підтримка позитивного стилю взаємодії батьків з дитиною.

Продуктивна співпраця фахівців та батьків дітей з РАС передбачає системні перетворення в межах родини. Послідовна і цілеспрямована робота з батьками має спрямовуватися на підвищення батьківської компетентності, психологічну допомогу власне батькам та на створення розвивального середовища для дитини.

Філософія психолого-педагогічної роботи з батьками.

Гуманістичний принцип (дитиноцентризм):

- усвідомлення вартості і цінності життя кожної особи, якими б не були її можливості та обмеження;
- реалізація права дитини бути любленою та шанованою як особистість;
- реалізація права кожного любити, розвивати і реалізовувати свої здібності і таланти

Сімейноорієнтований принцип:

- сім'я є первинним середовищем життя дитини, місцем отримання першого фундаментального соціального досвіду;

- укріплення і розвиток сімейних взаємозв'язків між батьками і дітьми підвищує соціальні адаптаційні можливості усіх її членів (відкритість, готовність співпрацювати).

1. Потреба родини в інформації та освіті

Проблема, з якою найчастіше зустрічається родина, яка виховує дитину з розладами аутистичного спектра, це проблема інформаційна: Що таке аутизм? Як лікувати? Чому з нами це трапилось? Чи це виліковується? Чи стане дитина «нормальною»? До кого зі спеціалістів прислухатись? Чому дитина перестала говорити? Чому її неможливо привчити до нової їжі? Чому?.. Чому?.. Таких запитань безліч. Серед них є типові для кожної родини, а бувають і неповторні, унікальні. Але проблема в тому, що знайти відповідь на них досить складно, або відповідь може не відповідати реальному стану речей.

З огляду на вище сказане, задоволення потреби родини в інформації та освіті є гострим і актуальним.

Педагогам доречно дотримуватись наступних принципів щодо задоволення потреби батьків у інформації та освіті щодо особливостей навчання і виховання дитини з аутизмом:

1. Батьки мають право володіти інформацією щодо особливостей їхньої дитини.
2. Інформація має бути надана зрозумілою мовою.
3. Бути готовими надати і витлумачити, роз'яснити інформацію, дати відповіді на запитання батьків.
4. Інформацію слід подавати в коректній, етично-прийнятній формі. Вона не повинна принижувати гідність дитини чи знецінювати її як таку.
5. Фахівці мають усвідомлювати, що інформація не буде засвоєна одразу, тому треба бути готовими до повтору її, використання різних форм її надання (книжки, відео матеріали, групові лекції, семінари, інтернет-ресурси).
6. Інформація має бути достовірною та науково доведеною.
7. Представлення інформації щодо особливостей може викликати сильні почуття батьків, тому фахівці потребують спеціальної підготовки, знань та навичок, щоб ефективно реалізовувати це завдання.

Традиційними в цьому напрямі є такі форми взаємодії з педагогами закладу:

- усне щоденне (під час спілкування) та письмове (у супровідній документації) ознайомлення з подробицями поведінки, успіхів та труднощів дитини в закладі;

- участь батьків у заняттях та надання домашніх завдань, рекомендацій;

- проведення для батьків семінарів, круглих столів та спільних занять з дітьми.

Традиційні батьківські збори та індивідуальні консультації допомагають здійснювати обмін досвідом між батьками і педагогами, інформувати педагогів про індивідуальні особливості поведінки та розвитку малюка в ранні періоди, надавати педагогічні та психологічні поради батькам, емоційно підтримувати під час складних ситуацій.

Відвідування батьками занять, уроків є ефективною можливістю побачити свою дитину зі сторони, в ситуації не побутовій, а навчальній. Навчитись спеціальним прийомам взаємодії та спілкування з дитиною, або порадити педагогу свій ефективний спосіб, який використовують в родині.

Проведення спільних святкових заходів є сильним емоційним враженням для усієї родини. Батьки можуть порадіти і проявити своє захоплення та гордість за дитину, за її успіхи та досягнення. Діти відчувають підтримку та заохочення від батьків, бачать безпосередній емоційний відгук на свої дії.

Спільна діяльність дітей і батьків є емоційно насиченим явищем та ефективним навчальним та виховним інструментом. У дітей з аутизмом викликають відгук рухливі ігри, ігри на вулиці, в спортивному залі. Музичні заняття також можуть стати прекрасним способом розвитку міжособистісної взаємодії та реалізовувати початкові цілі в контексті індивідуальної програми розвитку дитини.

Під час реалізації будь-якої форми взаємодії педагогів і батьків важливо враховувати певні принципи успішного спілкування:

- володіння повною інформацією про склад сім'ї, умови проживання і виховання, її склад тощо;

- висловлювати рекомендації у формі побажання, а не категоричних наказів;

- проводити обговорення успіхів та невдач дитини у її відсутність, без неї;
- спрямовувати взаємодію батьків і дорослих короткими та чіткими зауваженнями;
- системно цікавитись та спостерігати за змінами в житті родини та змінами в психологічному стані дитини;
- бути щирим та водночас тримати психологічну (особистісну) дистанцію під час спілкування.

Батьки дитини з аутизмом часто мають труднощі у задоволення своїх інформаційних потреб не тільки в навчальному закладі, а в інших установах (медичних, соціальних). Серед них наступні:

1. Фахівці не надають усієї інформації через побоювання викликати у батьків болючі почуття.
2. Інформація може надаватись у неналежний спосіб (обтяження професійними термінами, дуже швидко, не даючи часу на запитання)
3. Надання суперечливої інформації, різне тлумачення прогнозу.
4. Відсутність часових чи організаційних умов для повноцінного спілкування з батьками.
5. Недоступність для батьків професійної інформації (брак літератури, наукова мова існуючих літературних джерел)
6. Суперечливість існуючої наукової інформації щодо проблеми, розмаїття наукових теорій, псевдотеорій, спекуляцій.
7. Сильні емоційні реакції самих батьків та їхні психологічні захисти можуть утруднювати чи зовсім унеможлиблювати реалістичне сприйняття та усвідомлення професійної інформації.

Такі труднощі можуть формувати у батьків упереджене ставлення до усіх спеціалістів в цілому, що слід врахувати під час спілкування та побудови стратегії та принципів взаємодії між педагогами і родиною. Поступове формування довірливих стосунків, їх розвиток стане надійною опорою під час вирішення навчальних чи вихованих завдань.

Актуальними можуть бути такі тематичні напрями освітньої та інформаційної роботи з батьками:

«Питання адаптації до нового колективу дітей та дорослих»

«Сучасні методи виховання і навчання дітей з аутизмом»

«Інформаційні повідомлення про семінари, конференції та кругли столи для батьків та спеціалістів»

«Небажана поведінка та способи її подолання (наукові підходи та родинний досвід)»

«Наші успіхи та досягнення за навчальний рік»

«Світ хобі – творчість та саморозвиток»

«Інклюзивний клас – за і проти»

2. *Батьківські групи: розмаїття форм та методів*

Одним з найцінніших джерел для батьків дітей з аутизмом є спілкування з іншими батьками. Це спілкування особливо цінне тим, що воно дає змогу батькам зустрітись з тими, хто йде схожою життєвою дорогою, знає її «зсередини». Це сприяє відкритості та готовності слухати, можливості бути почутим, бути прийнятим та зрозумілим для іншого. Допомогає підтримати ближнього та отримати самому підтримку, ділитися досвідом та почути досвід іншого.

Можливість спілкування у такій батьківській групі, формування атмосфери підтримки та розуміння є цінним джерелом соціальної підтримки, нових соціальних зв'язків. У такий спосіб інші сім'ї можуть стати моделлю для наслідування, для збагачення життєвим досвідом, для засвоєння «нової філософії життя». Відома народна мудрість говорить: «Розділене з другом горе стає наполовину менше, а розділена з другом радість – примножується в рази». Тому використання такого психопрофілактичного та терапевтичного потенціалу групових форм роботи з батьками є доцільним.

Умовами існування та успішного життя таких батьківських груп є наступні:

- просторові (відповідним чином обладнане приміщення, меблі, пристрої)
- часові (постійний характер зустрічей, їх стабільність)
- професійні (наявність фахівців для координування та ведення таких груп, професійна підтримка цих фахівців).

Необхідно підкреслити, що медико-соціальний та психолого-педагогічний супровід сім'ї, яка виховує дитину з ООП, повинен здійснюватися

не дискретно, наприклад, у вигляді позасистемних, спорадичних візитів групи незнайомих дитині дорослих, а перманентно, на кожному віковому етапі (дитина, підліток, молодий), із дотриманням принципів усебічного вивчення і задоволення потреб сім'ї, конфіденційності, психологічної довіри, гуманного й чутливого ставлення до кожного з членів родини.

Інноваційна модель організації психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей із ООП, представлена складною структурою і передбачає взаємопов'язані напрямки: освітню роботу з батьками, корекційні та розвивальні заходи з дитиною, психолого-педагогічне супровід сім'ї як такої. Комплексна модель психологічної допомоги дозволяє індивідуалізувати підхід до кожної дитини, знижує фрустраційне навантаження батьків і підвищує реабілітаційні можливості сім'ї, практична реалізація комплексної моделі сприяє формуванню нового, альтруїстичного погляду на цю проблему в свідомості соціуму, тобто повертає суспільство обличчям до такої дитини та її родичів.

Так, можна запропонувати такий алгоритм психолого-педагогічної роботи: по-перше, дослідження сім'ї, яке включає вивчення особливостей функціонування сім'ї та її прихованих ресурсів, здобуття інформації про її соціальне і матеріальне становище, аналіз першочергових потреб батьків та дитини; по-друге, установлення контакту, мотивування на комплаєнтну співпрацю; по-третє, оцінка можливих конкретних шляхів здійснення психолого-педагогічної допомоги; по-четверте, вибір напрямків роботи залежно від результатів діагностики; по-п'яте, діяльність фахівців, спрямована на психолого-педагогічну допомогу сім'ї, на активізацію соціальної позиції батьків, на пошук власних родинних реабілітаційних ресурсів і можливостей – і, врешті, аналіз ефективності досягнутих результатів.

Отже медико-психологічна та психолого-педагогічна допомога сім'ї, яка виховує дитину з аутизмом, повинна включати такі етапи:

- інформування: фахівець повинен надати сім'ї або окремим її членам необхідний і достатній, у кожному конкретному випадку, обсяг знань про стан його здоров'я, закономірності й особливості розвитку дитини, про його можливості і ресурси, про сутність самого розладу, наявного у дитини, про питання виховання і навчання такої дитини тощо;

- індивідуальне консультування: практична допомога батькам дітей із обмеженими можливостями (пошук рішень проблемних ситуацій психологічного, виховально-педагогічного, медико-соціального та ін. характеру);

- сімейне консультування як своєрідна форма психотерапії: фахівець здійснює підтримку в подоланні емоційних та комунікаційних порушень у сім'ї, які виникають унаслідок народження особливої дитини. Корисним та ефективним є застосування таких методів, як психодрама, гештальттерапія, транзактний аналіз, що сприятиме формуванню психологічного і фізичного здоров'я, адаптації в суспільстві, ефективній життєдіяльності;

- індивідуальні заняття з дитиною присутності матері: застосовуються методи виховально-педагогічного впливу на хід психічного розвитку самої дитини і способи навчання батьків корекційно-розвивальним технологіям;

- суспільно-орієнтована, колективна діяльність: організація роботи батьківських і дитячо-батьківських груп. Такі форми діяльності, що додатково передбачають режим нейролінгвістичного програмування (звичайно, за обов'язковою участю психотерапевта), поширені в США, Канаді та деяких інших розвинутих країнах.

Значна частина спеціальних джерел доводить, що медико-психологічна та психолого-педагогічна допомога є найбільш продуктивними, коли із сім'єю працює саме команда фахівців, спільна та узгоджена робота якої спрямована на загальний результат, тому для кожної конкретної сім'ї має ретельно й обмірковано розроблятися багатовекторна програма реабілітації, що об'єднує елементи власне лікування, психологічної корекції, педагогічного впливу, дефектології та соціальної роботи.

На нашу думку, послідовна реалізація цих етапів має шанси стати організаційним стандартом, загальноприйнятим протоколом здійснення медико-соціального втручання, яке сприятиме поліпшенню якості життя та рівня адаптованості сім'ї, де виховується дитина з аутизмом. Як і з будь-якими іншими порушеннями розвитку.

Після узгодження ключової проблеми фахівцями і батьками формулюється мета, яка є спільною для всієї команди і відповідає на питання «чого дитина досягне через певний проміжок часу, що зможе робити». Мета формулюється в SMART-форматі. Це означає, що вона відповідає за змістом функціональному запиту, є реалістичною, вимірюваною, чітко та недвозначно сформульованою, має конкретні часові межі. Враховуючи комплексний характер порушень дитини та міждисциплінарний підхід до реалізації програм раннього втручання, визначаються завдання (підцілі) для кожного спеціаліста мультидисциплінарної команди, яка працює з дитиною та родиною, а також підціль для батьків, що відображає конкретні кроки батьків та сферу їхньої відповідальності в реабілітаційному процесі. Підцілі для кожного члена команди спираються на їхні компетенції, але по-різному впливають на досягнення визначеної мети. Це дозволяє забезпечити цілісний підхід. Ціль та підцілі програми втручання відповідають кільком параметрам: віддзеркалюють провідні потреби дитини на конкретному часовому етапі, враховують якість дитячо-батьківських відносин та сімейний контекст розвитку дитини, спираються на наявні можливості дитини та сферу її найближчого розвитку, відображають спрямованість програми втручання на забезпечення якості щоденного функціонування, активізацію участі дитини в різноманітній діяльності, мають окреслені часові межі для досягнення. Мета роботи обов'язково узгоджується з батьками.

Таким чином, формулюється певний ланцюжок: запит – ключова проблема – ціль у SMART-форматі – підцілі, який створює єдину змістовну лінію та відображає послідовні організаційні етапи розроблення й реалізації програм раннього втручання.

Навколо дитини та родини формується мультидисциплінарна команда фахівців, яка включає щонайменше два спеціалісти. Взаємодія фахівців у команді детермінується ступенем дефіцитарності дитини, якістю ДБВ, потребами родини. Під час реалізації індивідуальних програм раннього втручання взаємодія фахівців має різні конфігурації. У 10,33 % випадків із родиною в кімнаті працює один фахівець, інші здійснюють консультування за запитом або батьків, або фахівців команди. У 89,67 % випадків із родиною в кімнаті працюють два фахівці одночасно. Здебільшого це відбувається, коли у

дитини визначаються відставання в кількох сферах розвитку (у такому разі обов'язково в моторній), які поєднуються з порушеннями будь-яких параметрів дитячо-батьківської взаємодії, що визначені в процесі міждисциплінарної оцінки.

У випадках, коли за результатами міждисциплінарної оцінки дитячо-батьківські відносини мають достатньо адаптований характер, а провідними є порушення розвитку дитини в різних сферах, програма спрямовується на розвиток умінь і навичок, які дозволяють розширити можливості дитини, збільшити види її емоційних та поведінкових паттернів. Основним моментом, на якому фіксується увага під час розвитку вмінь та навичок, є їхня функціональність щодо забезпечення щоденної діяльності дитини.

У разі необхідності психолог здійснює розвиткову та ігрову терапію з орієнтацією на вік та сферу найближчого розвитку дитини, формує та розвиває навички комунікації й комунікативні можливості дитини, працює з емоційними та поведінковими проблемами, проводить терапію дитячо-батьківських відносин, якщо проблемні зони є саме в колі порушених взаємовідносин між дитиною і батьками та потребують утручання фахівця. За умови, коли встановлюються виражені порушення дитячо-батьківських відносин, психолог проводить відеотренінг із батьками. Психологічну роботу спрямовано на те, щоб формувати здатність батьків розрізняти власні потреби та потреби дитини, усвідомлюючи чітку межу між власною психікою та психікою дитини. Важливим є формування спроможності батьків розуміти та реалістично оцінювати рівень розвитку, якого досягла дитина, її сильні сторони та обмеження у зв'язку з порушеннями здоров'я, а також уявлення зони найближчого розвитку та контури змін у відносинах, пов'язаних із цим розвитком. Зусилля спрямовуються на формування взаємодії, за якої близькість у парі дитина – дорослий не виключає автономності кожного члена пари, а інтимність породжує основу для відчуття безпеки, налаштовуючи дитину на подальше вивчення навколишнього світу та вдосконалення своїх власних навичок.

Логопедична допомога спрямована на формування мотивації до комунікації, розвитку слухової уваги та сприйняття, артикуляційних, імітаційних здібностей і мотиваційної основи мовленнєвої діяльності дитини,

формування фонематичного слуху, стимулювання тонкої моторики. У разі необхідності логопед використовує допоміжні засоби комунікації у вигляді комунікаційних альбомів. Під час роботи використовуються пальчикові ігри, масаж пальців рук, пальчикова гімнастика, які впливають на розвиток дрібної моторики.

Фізична терапія передбачає використання спеціальних технік, спрямованих на пригнічення активності патологічних тонічних рефлексів, постуральних реакцій та рухових стереотипів із подальшим відновленням статичної і моторних навичок (повзання, стояння, ходіння), консультування батьків щодо спеціальних технік тримання дитини, які можуть стимулювати її моторний розвиток. Важливою частиною роботи фізичного реабілітолога є підбір зручних поз, які б розширювали можливості дитини щодо її активної взаємодії та надавали можливість мотивувати дитину до рухової активності, стимулювати її пізнавальний інтерес. Спеціальним завданням у разі важких множинних порушень розвитку дитини є добір пози для годування, оскільки серед батьків таких дітей у 51,4 % саме труднощі годування визначаються як основна проблема.

Консультування лікарем включає призначення курсів медикаментозної терапії, відстеження динаміки стану здоров'я дитини.

Завжди в реалізації програми втручання розвиткові заняття з дитиною використовуються як спосіб підтримки, розвитку або формування оптимальних дитячо-батьківських відносин, розвиток фасилітуючої (посилюючої) функції батьків та створення розвиткового середовища для дитини.

Моніторинг та оцінювання результатів виконання індивідуальної програми проводиться регулярно раз на три/шість місяців. Оцінка спрямована на визначення ефективності досягнення поставлених цілей та зумовлена появою нового функціонального запиту, визначенням нової цілі.

На всіх етапах роботи проводяться зустрічі та обговорення з батьками: у процесі міждисциплінарної оцінки, визначення цілей, оцінки ефективності індивідуальної програми допомоги. Зустрічі є регулярними, чітко спланованими, спілкування фахівців та батьків будується таким чином, щоб забезпечити фокус на потребах батьків і дітей, що змінюються, та становлять основу програм допомоги родині та дитині. На зустрічах є можливість

обговорити, порівняти та узгодити «погляд батьків» і «погляд спеціалістів». Процес узгодження батьківського та професійного погляду створює контекст для формування робочого альянсу і партнерських відносин між батьками та фахівцями.

Регулярно проводяться міждисциплінарні командні обговорення, які на різних етапах мають різні цілі. Після первинної оцінки результатом командного обговорення є визначення потреби родини в програмі втручання та вибір команди, яка буде з нею працювати. Надалі командні обговорення проводяться з метою визначення спільних цілей роботи та завдань кожного спеціаліста для досягнення цих цілей, планування програми втручання, моніторингу й оцінювання результатів програми, необхідності зміни цілей.

Таким чином, розроблення та реалізація програм втручання дозволяє надавати супровід відповідно до потреб дитини та родини, спрямований на організацію середовища, яке максимально відповідає завданням розвитку дитини, потребам родини та забезпечує формування робочого альянсу між батьками та фахівцями.

Гіперактивна дитина у сім'ї.

Гармонізація розвитку особистості дітей з ГРДУ залежить від мікро- і макросередовища. Якщо у родині зберігеться взаєморозуміння, терпіння і тепле ставлення до дитини, то після корекційно-розвивальної роботи при ГРДУ всі негативні прояви поведінки зникають. У іншому випадку, навіть за лікування і корекції, проблеми поведінки залишаються і можуть посилюватися.

Як показує практика, найчастіше поведінка гіперактивних дітей відзначається недостатнім самоконтролем. Бажання дітей, типу «Я так хочу», виявляються сильнішим мотивом за необхідність дотримуватися будь-яких правил.

За даними досліджень вчених (Goldstein, 1998; Taylor, 2004), найбільш ефективним засобом корекції ГРДУ у дітей є навчання батьків і педагогів методик поведінкової терапії при проблемній поведінці.

Поведінковатерапія виходить із патогенетичної концепції ГРДУ і передбачає вплив на поведінку шляхом організації факторів, що діють «тут і тепер» на мотивацію дитини до позитивних змін. Більшість поведінкових проблем дитини зумовлені не її злою волею чи неадекватним вихованням із боку батьків, а біологічними особливостями її мозку. Тільки добре розуміючи особливості своєї дитини, батьки можуть стати її помічниками та допомагати їй долати поведінкові проблеми, повноцінно розвиватися, вчитися, інтегруватися у колектив ровесників.

Оснoву комплексної психокорекційної програми дитини з ГРДУ має містити методика послідовної психоедукації – спеціальна освіта батьків, вихователів дитини щодо природи ГРДУ, особливостей поведінки гіперактивних дітей і способів допомоги їм (R. Barkley).

Практики виокремлюють три основні напрями комплексно-психокорекційного супроводу гіперактивних дітей: робота з батьками і створення сприятливого середовища для дитини вдома, робота психолога в освітньому закладі та індивідуальний підхід педагогів і вихователів.

Більшість зарубіжних і вітчизняних фахівців радять вводити у комплексну програму допомоги гіперактивним дітям тренінг батьківської компетентності (ТБК), що передбачає навчання батьків змінювати поведінку дитини вдома.

У консультуванні батьків дітей з ГРДУ можна навести метафору садівника і дерева: садівник не може змінити природу молодого деревця – акація не може стати вербою, а сосна тополею. Але мудрий, дбайливий садівник турбується про дерево, щоб воно не захворіло, не було пошкоджене негодом і розвинулося відповідно до своєї природи, щоб принести свій плід у призначену пору.

Так і турбота про дітей з ГРДУ повинна виходити з віри, що ці діти мають свої неповторні таланти, які є частиною їх індивідуальності.

Батьки, дітям яких поставлено діагноз «гіперактивний розлад з дефіцитом уваги», часто опиняються в безпорадному стані, тому що ні медичні, ні освітні установи не можуть надати їм реальної допомоги.

Батьки мають усвідомити, що боротися треба не з дитиною, а разом ізнею проти хворобливого розладу її поведінки.

1. Обстеження дитини та встановлення діагнозу.

Для точного встановлення діагнозу Ви маєте звернутися до компетентних фахівців, які запропонують спеціальніопитувальники, щоб встановити наявність та ступінь вираженостісимптомів розладу. Втім конкретних специфічних лабораторних чиінструментальних методів діагностики цього розладу немає, тому дуже багато залежитьвід Вашої уважності та детальноїхарактеристики особливостей поведінки Вашої дитини.

Пам'ятайте!

Діагноз ГРДУ встановлюютьлише на основі опитування батьків таблизьких до дитини осіб про симптомицього розладу та на основі спостереження за поведінкою дитини.

2. Складання плану допомоги та команда фахівців.

Завдання фахівців полягає не лише в обстеженні дитини, а й у тому, щоби на основі наданогоВам діагностичного висновку запропонувати індивідуальну терапевтичнупрограму, яка реально допоможе Вашій дитині. Саме тому Вампотрібна команда фахівців, яка зможе підтримати Вас і Вашу дитину на всіхсходінках терапевтичних втручань, забезпечити кваліфікований медичний, соціально-психологічний та психолого-педагогічний супровід.

Згідно з сучасними міжнародними медичними протоколами, які розробленіна основі результатів наукових досліджень, рекомендовано два основнихметоди допомоги дітям із ГРДУ: медикаментозна терапія; поведінковатерапія, яку застосовують батьки вдома і вчителі у школі.

Ці два методи мають вагомі докази ефективності і рекомендовані як основні форми допомоги дітям із ГРДУ (при легших формах рекомендовано переважноповедінкову терапію, при більш виражених – поєднання поведінкової та медикаментозної).

3. Пошук достовірної інформації.

Існують численні книги, інтернет-джерела, семінари і форуми для батьків. Є, зрештою, фахівці, до яких Ви можете звертатися з вашими запитаннями.

Лише на основі сучасної наукової інформації Ви зможе те з'ясувати, що є правдою, а що – міфами і комерційною рекламою у тлумаченнях ГРДУ. Відповідно, які методики можуть допомогти Вашій дитині, а які будуть лише марною витратою коштів і часу. Ознайомлення із сучасною інформацією (наукова, медична, педагогічна) допоможе Вам краще розуміти свою дитину, особливості її поведінки, та розробити відповідні підходи щодо зміни контексту небажаної поведінки.

Важливо!

Намагайтеся відрізнати, що є міфами, а що науковими знаннями про ГРДУ!

Найпоширеніші міфи про ГРДУ:

- ГРДУ – штучно створена проблема, яка не потребує лікування та психолого-педагогічної допомоги.
- ГРДУ є наслідком поганого виховання.
- ГРДУ є виключно дитячим розладом, і дитина з віком його «переростає».
- ГРДУ спостерігається виключно у хлопчиків.

4. Застосування принципів поведінкової терапії вдома.

Оскільки дитина з ГРДУ має розлади розвитку самоконтролю, тому дуже важливо забезпечити їй ззовні додаткову систему керівництва її поведінкою, позаяк сама дитина не може достатньою мірою керувати собою. Частково Ви можете зробити це самостійно на основі інформації з книжок та інших джерел, зрештою, керуючись лише Вашою інтуїцією та «батьківським чуттям». Втім часто необхідна додаткова допомога психолога у пошуку ефективних важелів керівництва поведінкою дитини та створення цілої системи ефективних правил, вказівок, додаткових заохочень щодо бажаної поведінки та уникнення негативних наслідків. Це і є суттю поведінкової терапії.

Важливо пам'ятати, що виховання дитини з ГРДУ не обмежується лише контролем за поведінкою – важливо є також любов, розуміння, спілкування, розвиток талантів дитини тощо. І власне від Вас, від Ваших дій у найбільшій мірі залежить майбутнє дитини.

Поради, які допоможуть уникнути небажаної поведінки

-не брати участь у суперечці, не читати нотацій, уникати довгих пояснень;

- розмовляти з дитиною без свідків;

-інколи ігнорувати неприйнятну поведінку, особливо, коли це сталося випадково, втім використовувати цю техніку дозовано;

-надати дитині можливість усвідомити, що ви розумієте її почуття, довіряєте їй;

-уникати запитань, що починаються з «Чому...» («Чому ти це зробив?» тощо), краще: «Як ти думаєш, чому це сталося?».

5. Співпраця з педагогами щодо вибору освітньої траєкторії для дитини.

У виборі школи шукайте не просто «добру школу», а насамперед добрих, компетентних учителів, які позитивносприйматимуть Вашу дитину і хотітимуть співпрацювати з Вами задляспільного подолання труднощів дитини. І власне Ви разом маєте налагодитиефективну співпрацю щодо навчання, виховання дитини, вирішення їїповедінкових проблем та спільно з вчителями застосовувати сучасні методидопомоги. Від конструктивності цієї співпраці залежить успіх у навчанні дитини та її соціальний розвиток.

Окремим діям із ГРДУ, з огляду на супутні розладирозвитку, шкільних навичок, порушення інтелекту, може виявитися доцільнимнавчання за спеціальною програмою у загальноосвітній чи спеціальнійшколі, додаткові педагогічні заняття та ін.

6. Медикаментозна терапія.

Основними препаратами для допомоги дітям із ГРДУ, рекомендованими міжнародними протоколами, є психостимулянти та атомоксетин.

Медикаментозну терапію слід проводити під наглядом дитячого психіатра відповідно до сучасних принципів фармакотерапії, забезпечуючи моніторинг її ефективності та безпечності регулярним переглядом доз, тривалості та доцільності її подальшого продовження.

Втім, щодо фармакотерапії ГРДУ існує багато міфів, тому важливо це усвідомлювати і вирішувати питання, які Вас хвилюють, із компетентними, неупередженими фахівцями. Важливо також усвідомлювати, що сучасна медикаментозна терапія не виліковує ГРДУ, проте вона суттєво зменшує вираженість симптомів під час її застосування, тому у багатьох випадках вона може бути застосована на тривалий час протягом кількох років.

7. Застосування додаткових втручань у онтогенезі дитини.

Дітям із ГРДУ, які мають супутні розлади, можуть бути показані інші додаткові втручання: індивідуальна та сімейна психотерапія, тренінг соціальних навичок, педагогічні втручання та ін.

Важливо розуміти, що програма допомоги у кожному випадку має бути індивідуальною, часто потребує перегляду процесі вікового розвитку дитини.

Важливо, щоб на усіх етапах життя – включаючи підлітковий та дорослий вік – Ваша дитина мала належну соціальну підтримку і при потребі фахову допомогу.

З віком симптоми ГРДУ у дитини зменшуються, втім здебільшого повністю вони не минають. Цей розлад є наслідком особливостей будови та біохімічного функціонування головного мозку дитини і повністю вилікувати його неможливо. Та спільними зусиллями можна навчитися з ним жити, значно пом'якшити його симптоми і запобігти можливому негативному впливові на психологічний, соціальний та інтелектуальний розвиток дитини.

8. Розвивайте таланти та позитивні сторони дитини.

ГРДУ дитині дає і певні позитивні риси: такі діти часто є дуже безпосередні, творчі, артистичні, вони мають великий запас енергії невичерпну снагу до життя, лідерські здібності. Важливо розкрити та розвинути ці та інші позитивні якості дитини, адже саме від них, від віри себе, віри у Вашу дитину залежить можливість її майбутньої повноцінної самореалізації.

9. Спілкування з іншими батьками, які виховують дитину з ГРДУ.

Є багато інших сімей, які йдуть тією ж дорогою. Контакти з ними можуть стати дуже цінним ресурсом для кожної сім'ї. Спілкуючись між собою, батьки дітей з ГРДУ можуть знайти один в одному джерело розуміння й підтримки, можуть поділитися здобутим досвідом, попередити про можливі глукі кути та пастки у вихованні. Дуже часто між родинами, які виховують дітей з ГРДУ, зав'язується глибока дружба.

10. Турбота про себе та свою сім'ю.

Не забувайте про себе!

Пам'ятайте, Вам необхідний час на відпочинок і відновлення енергії на виховання дитини. Тому знаходьте час на те, щоб поповнювати свої ресурси – духовні, міжособистісні, внутрішні.

Важливо також не забувати про свої інші особисті плани, проекти, мрії. Бо коли Ви можете повністю реалізувати себе, коли Ви щасливі, то з Вами щаслива і Ваша дитина, і Ваша сім'я!

Пам'ятайте про всю сім'ю, про кожного її члена, про важливість довірчих стосунків.

Ви маєте розуміти, що досягти цього буде не так просто, на Вашому шляху будуть зустрічатися багато ще стресів та випробувань. Втім, Ви маєте вірити у свою силу, у здатність переживати будь-які труднощі і йти уперед дорогою надії.

Спробуйте оцінити поведінку своєї дитини за наведеною анкетой.

Відзначте позначкою наявність у вашої дитини основних симптомів ГРДУ.

Моя дитина часто:

- ✓ *безперервно рухається, не може довго сидіти на одному місці, бігає;*
- ✓ *багато розмовляє, перериває інших, недоречно втручається в розмову;*
- ✓ *не може витерпіти, коли треба чогось чекати (наприклад, своєї черги у грі чи украмниці);*
- ✓ *має проблеми з утриманням уваги на завданні, легко відволікається на сторонні подразники;*
- ✓ *«відсутня», «літає в іншому світі», не чує, коли до неї звертаються;*
- ✓ *не зосереджується на деталях, робить через неуважність ненавмисні помилки у класних/домашніх завданнях;*
- ✓ *діє імпульсивно, не подумавши про наслідки чи правила;*
- ✓ *не має страху, часто діє надто ризиковано;*
- ✓ *створює своєю поведінкою проблеми в сім'ї, у садочку/школі, у стосунках з ровесниками.*

Якщо ви позитивно відповіли на більшість із цих запитань, ймовірно, що у вашої дитини ГРДУ.

Втім остаточний діагноз може встановити лише команда компетентних фахівців, які всебічно обстежать вашу дитину, зможуть відрізнити ГРДУ від інших причин, що призводять до схожих порушень поведінки, виявлять інші супутні проблеми. І лише після цього нададуть вам результати оцінки, разом з Вами спланують і реалізують необхідну програму допомоги вашій дитині.

Така програма складається індивідуально для кожної сім'ї та дитини.

На нашу думку, надзвичайно важливо усвідомлювати, що поведінка гіперактивної дитини, її психологічний розвиток хоч і мають безумовне біологічне підґрунтя, не є детермінованими виключно біологічними реаліями, а є наслідком комплексної взаємодії біо-психо-соціальних чинників. Навіть вчені, які наполягають на біологічних причинах ГРДУ (мінімальні мозкові дисфункції)

та необхідності медикаментозного втручання, визнають, що без комплексного підходу і спільної роботи психологів, вихователів, педагогів та батьків неможлива ефективна корекція розладу.

Дитина з легкими порушеннями інтелекту у сім'ї.

Психофізичний розвиток дітей з порушеннями інтелекту іде за аналогічними законами, які характерні для дітей з типовим розвитком, втім він – своєрідний, на що вказує клініка, етіологія та патогенез цього порушення. Наявність у таких дітей дифузних порушень в корі головного мозку призводить до відхилень у їх пізнавальній діяльності та активності, а надалі до порушень у розвитку вищих психічних функцій, емоційно-вольової та особистісної сфер.

У сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, проблеми виникають передусім не через низький рівень її розумового розвитку, а через помилкові методи виховання. Часто зустрічається й таке, що батьки соромляться своєї дитини, тому їм важко ставитися до неї так, щоб вона почувалася спокійно і безпечно, інколи, – наполягають на методах лікування, які ще більше нервують дитину і не приносять їй ніякої користі.

Варто розуміти, що кожний крок батьків має працювати на розвиток та виховання дитини. Доцільно, починаючи з раннього віку, спілкуватися з дитиною, розмовляти з нею, надавати різну інформацію залежно від віку та стану пізнавальних (інтелектуальних) процесів, за допомогою яких дитина пізнає навколишній світ (сприймання, пам'ять, мислення мовлення та ін.).

Необхідно пам'ятати, якщо пустити розвиток такої дитини на самоплив, то в неї не сформується навик спілкування з людьми, предметного дії й ін. Якщо дитина не буде достатньо контактувати зі своїми однолітками і з дорослими, не буде грати в ігри або брати участь в будь-якій діяльності, то це негативно відіб'ється на соціальній адаптації, на розвитку мислення, пам'яті, самосвідомості, уяві, мові, волі та ін.

Слід розуміти, що лише при правильному підході до організації виховання і навчання дитини з порушеннями інтелекту, можна коригувати особливості розвитку пізнавальних процесів й мови.

Насамперед дитина повинна знати і бачити, що кожний член родини має певні обов'язки перед родиною і виконує тимчасові чи постійні доручення. Такі речі варто розповідати дитині та залучати її до виконання елементарних доручень, наприклад: спочатку під керівництвом дорослого класти іграшки на місце, полити кімнатні рослини, годувати домашніх тварин (кішку, рибок та ін.), прибирати посуд зі столу після їжі, розкладати ложки, ставити чашки тощо. Дитина має брати посильну участь у прибиранні кімнати, спостерігати за підготовчими роботами до приготування сніданку, обіду, вечері.

Необхідно надавати інформацію дитині про продукти харчування, як називаються, звідки що береться, хто що виробляє, наприклад: овочі вирощують, фрукти – яблука, груші та ін. ростуть на деревах; купити у магазині можна (хліб, ковбаси, сир, цукерки та ін.). Іноді доречно залучати дитину, особливо старшого дошкільного віку, до придбання продуктів харчування, іграшок, одягу.

Доцільно по можливості залучати дитину до різноманітної посильної праці в саду, на городі, а також до вирощування саджанців овочів, квітів та ін., брати участь під керівництвом батьків у поливанні грядки, квітів, допомагати збирати урожай (наприклад, дорослий збирає огірки чи помідори на грядці, передає їх дитині для складання у кошик). При виконанні будь-якої роботи необхідно повідомляти дитині куди ви підете з нею, чому, що там будете робити (наприклад: «Ми з тобою підемо до магазину купити хліб», «Підемо вибирати стиглі огірки на грядці» та ін.).

У процесі діяльності важливо звертати увагу дитини на те, хто що робить: «Що я зараз роблю?», «А ти, що зараз робиш?», «Що робить тато, бабуся, дідусь...?»). Після завершення роботи потрібно вчити дитину розказувати комусь із членів родини, де вона була, що робила, що бачила (наприклад: «Ми з татом майстрували шпаківню», «Ми з бабусею ходили до магазину і там купили тістечка» тощо).

Важливо навчити дитину ставити запитання, щоб одержати інформацію про предмети («Що це?», «Як називається?», «Де можна використати?»), про тварин, рослини, дії дорослих або дітей та ін.

Слід пам'ятати, що особливості розумового розвитку дитини проявляються у тому, що їй складно опанувати ігровою (навчальною) діяльністю, зрозуміти ролі, правила та норми, які диктуються ігровою чи навчальною ситуацією.

Дитина з порушенням інтелекту більше фіксує свою увагу на самій грі (на маніпуляції з предметами) і не завжди проявляє ініціативу у сприйнятті ролей, правил та норм.

Батьки мають розуміти, що дитина, має бути постійно залучена до спілкування з близькими в її оточенні. Зосередженість дитячої гри у цьому віці на предметах, а не на взаємодії у грі з іншими людьми, може негативно позначитися на розвитку дитини у подальшому. Ігнорування дорослими, того факту, що у грі дитина не засвоює рольових параметрів («мама - доглядає за дитиною», «тато - це той, кого слухаються»), може призвести у подальшому до фіксації дитини на грі з предметами. Водночас гра з предметами не забезпечує розвитку у дитини необхідних здібностей (розуміння, сприйняття, довільності у діяльності та ін.) та навичок (повторення, прийняття рольових позицій, технічне виконання рольових позицій та ін.), від яких залежить успішне оволодіння навчальною діяльністю у школі.

Саме тому доцільно постійно в ненав'язливій формі, враховуючи можливості дитини, пояснювати правила і норми сюжетно-рольової гри й обов'язково отримувати зворотний зв'язок від дитини (уточнення, як вона їх сприймає і розуміє).

Гра забезпечує й формування самооцінки дитини. Саме тому дорослий має розвивати допитливість дитини, її зацікавленість та інтерес до самої себе та предметів, що її оточують.

У безпосередній взаємодії з дитиною особливий наголос треба робити на формуванні пізнавальних емоцій, застосовуючи елементи гри. Ігрові ситуації, які дають змогу розвивати пізнавальні емоції дитини, мають чіткі правила, з

якими дорослий обов'язково ознайомлює дитину. При цьому, особливого значення набуває постійний мовленнєвий контакт у грі дитини з дорослим. Дорослий має виконувати роль позитивно налаштованого, не оцінюючого, а розуміючого контролера емоцій та поведінки дитини, спрямовувати її, допомагати позначати її емоції та дії. Це сприятиме формуванню навичок свідомого й осмисленого оволодіння власними емоціями та поведінкою у майбутньому.

Слід пам'ятати, що саме таке ставлення дорослого до емоційних проявів дитини сприятиме розвитку її самокритичності та самоконтролю.

Слід пам'ятати, що дитина, перебуваючи тривалий час у домашніх умовах, має тенденцію до недостатньо інтенсивного й позитивного розвитку поведінки як на рівні моторних умінь та фізичної активності, так і в формуванні соціальної поведінки. Саме тому, батьки мають постійно розширювати сфери контактів дитини з однолітками, а також не стримувати її бажання до занять, які сприятимуть формуванню навичок моторики поведінки.

Поради батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку в домашніх умовах.

Дитина із порушеннями інтелектуального розвитку потребує постійної батьківської підтримки. Підпорядкувати таку дитину загальноприйнятим правилам поведінки в суспільстві неможливо, тому треба навчитися взаємодіяти і спілкуватися з нею. При наданні допомоги повинна бути активізація вольових зусиль дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, її самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, підбираючи ігри та вправи, не слід усувати труднощі, що виникають у дитини, а слід створити для неї такі умови, щоб вона могла їх долати і працювати разом з батьками.

Пам'ятайте, що дитина не винна в тому, що вона особлива.

Усвідомте, що виховання та навчання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку – це довготривалий, складний процес, що потребує Вашого уміння, терпіння, знання.

Навчіться давати інструкції: вони повинні бути короткими, не більше 3-4 слів. В іншому разі дитина просто «виключиться» і не почує Вас.

У взаєминах з дитиною не допускайте «вседозволеності», інакше дитина буде маніпулювати Вами. Чітко визначіть і обговоріть з дитиною, що можна, а що не можна робити вдома, в гостях, в навчальному закладі.

Для підняття самооцінки, віри дитини в свої можливості – хваліть її за успіхи і досягнення, навіть самі незначні.

У повсякденному спілкуванні з дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку уникайте різких заперечень, тому що такі діти є імпульсивними і відразу ж відреагують на заборону непослухом або вербальною агресією. В цьому випадку треба говорити з дитиною спокійно і стримано, бажано дати можливість вибору для малюка.

Разом з дитиною визначте систему заохочень і покарань за хорошу і погану поведінку. Визначіть систему правил поведінки дитини в групі навчального закладу, в гостях, вдома. Просіть дитину вголос промовляти ці правила.

Старанно, своєчасно виконуйте побажання і завдання педагогів. Не нехтуйте порадами педагогів щодо необхідності консультування та лікування у лікарів-фахівців.

Намагайтеся щоденно закріплювати завдання, по можливості, в ігровій формі. Допмагайте дитині, але не виконуйте завдання за неї.

Якщо дитина втомилася – дайте їй невеликий відпочинок, або займіть її іншою діяльністю.

Не вимагайте від дитини більше, ніж вона може.

При подачі нового матеріалу, оділіть складний матеріал на частини; збільшуйте час на сприймання та усвідомлення інструкції; намагайтеся активізувати знання дитини з метою використання їх власного досвіду; зменшіть кількість додаткових подразників.

Привчайте дитину перевіряти правильність власних дій; контролювати власне мовлення; привчайте порівнювати свої роботи із зразком.

Вчить дитину переносити свої знання на практику.

Пам'ятайте, що корекція дитини з порушеннями інтелектуального розвитку потребує тривалої і систематичної роботи, яка охоплює всі види її діяльності. Через це дуже важливо, щоб корекційним завданням було підпорядковане не тільки заняття, а й режимні моменти, організація дозвілля дитини, де знайдуть корисне застосування різні розвиваючі ігри, відповідно до віку і можливостей дитини.

Подібні розвиваючі ігри можна з успіхом проводити й вдома, тим самим підтримуючи навчальний потенціал дитини.

Приклади ігор та вправ, які можна проводити вдома

Гра «Закрий!»



Мета: вчити сприймати, порівнювати, виділяти предмети схожі та відмінні за формою.

Матеріал: дві баночки контрастного розміру, маленькі та великі кульки (кришечки).

Хід: Показати дитині дві баночки, вказати, що одна баночка велика, а друга – маленька. Потім продемонструвати маленькі і великі кульки. Великі кульки потрібно зібрати у велику баночку, а маленькі – в маленьку (показ). Після виконання завдання попросити закрити баночки відповідними кришечками.

- **Гра «Де звучить?»**

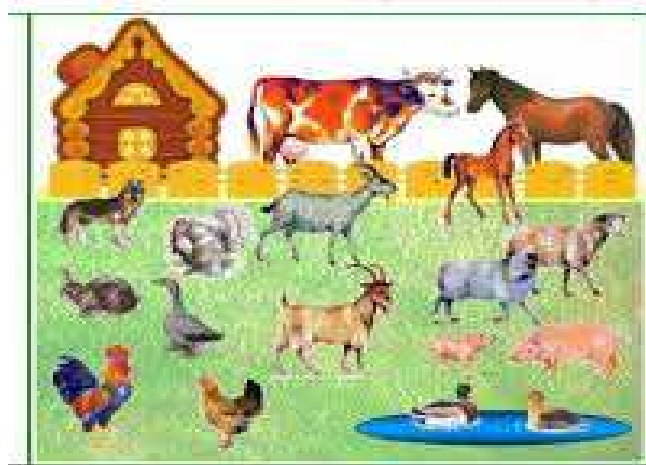


Мета: розвиток зорової і слухової уваги, навичок орієнтування у просторі.

Матеріал: будь-яка іграшка, яка створює звук.

Хід: Показати іграшку дитині. Поторохтять іграшкою, щоб дитина звернула на неї увагу, а потім іграшка відводиться в сторону і знову торохтить. Дитина із закритими очима повинна вказати напрям звідки іде звук. Гра повторюється 2-3 рази.

Гра «Хто як говорить?»



Мета: спонукати дитину повторювати звуконаслідувальні слова.
Матеріал: іграшки добре відомих дитині тварин або їх зображення.
Хід: Показати дитині по черзі іграшки, назвати їх. Запитати: Як говорить котик? (мяу-мяу). Собака? (гав-гав) тощо.

Гра «Прищепки»



Мета: корекція дрібної моторики пальців.

Матеріал: прищепки, аркуш картону/лінійка/мотузка, силуети одягу.

Хід: Прищепки в грі використовуються як тренажер для пальчиків. Вирізати з паперу декілька силуетів різного одягу (кофтинка, спідниця, шкарпетки, сорочка та ін.). Попросити дитину допомогти Вам розвісити білизну на мотузку за допомогою прищіпок.

Якщо у Вас немає часу виготовити силуети – можна прищіпки чіпляти на міцний аркуш паперу чи широку лінійку.

Гра «Оплески»

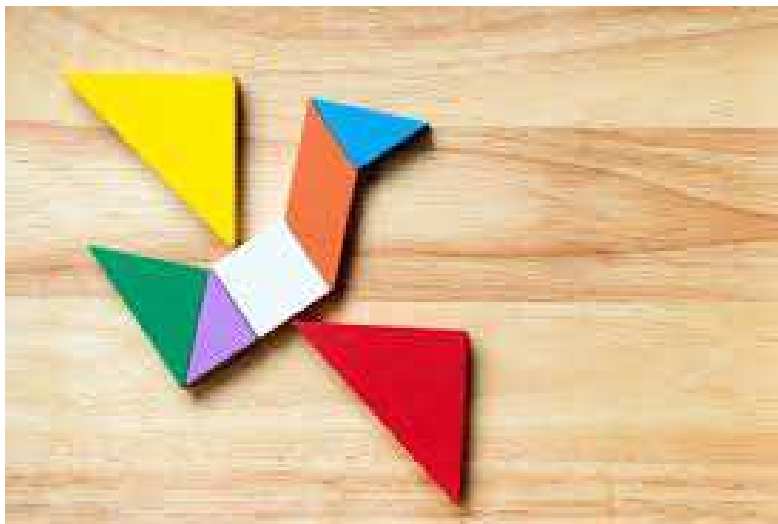


Мета: розвиток фонематичного сприйняття.

Хід: Дитина має плеснути в долоні стільки разів, скільки предметів знаходиться на столі; Дорослий повільно ритмічно плескає в долоні – дитина повинна відтворити кількість оплесків.

Примітка: спочатку кількість предметів та оплесків має не перевищувати 3. З часом кількість і темп оплесків збільшується.

Гра «Збери фігуру»



Мета: Удосконалити вміння розташовувати предмети в спадаючому за величиною порядку; правильно називати деталі за величиною (великий, менший, найменший).

Матеріал: вирізані з картону/паперу частини фігурок.

Хід: Розкласти перед дитиною деталі заданої фігури. Запропонувати зібрати її, спираючись на малюнок цілої фігури.

Гра «Весела пташка»



Мета: закріпити знання про розташування предметів в просторі; розуміння та вживання простих прийменників в, на, під, за.

Матеріал: дві іграшки-пташки, іграшкові меблі (шафа, стіл, стілець).

Хід: а) Дві пташки, Ваша і дитини, літають. Дитина повторює дії за Вами.

б) Ви говорите, куди полетіла пташка – вгору, вниз, а дитина виконує дію.

в) Дія навпаки: «А зараз пташка літатиме, а ти скажеш, куди вона полетіла».

г) Запропонуйте заховати пташку за шафу, в шафу, посадити на стіл, на стілець, під стілець і т. д.

Виконання простих побутових інструкцій.

Мета: формувати здатність дитини розуміти часто використовувані в побуті слова, виконувати прості словесні інструкції.

Хід: Розуміння дитиною цілісних словосполучень, які вона могла багато раз чути. Запропонувати їй виконати відповідні дії, наприклад:

- поцілувати маму;
- обійняти тата;
- закрити очі;
- помахати ручкою;
- узяти маму за руку і йти до столу і т. д.

2) Закріпити назви знайомих іграшок. З'ясувати, чи може дитина показати частини свого тіла і частини тіла ляльки або іграшкової тварини:

- Покажи зайчика, собачку, машину, ляльку.

- Візьми ляльку.
- Дай мені ляльку.
- Покажи, де у ляльки голова. А де в тебе голівка?

Гра «Де дзвенить дзвіночок?»



Мета: орієнтування в просторі відносно себе.

Матеріал: дзвіночок.

Хід: Попросити дитину закрити очі та відгадати, де дзвенить дзвіночок, називаючи напрям відносно себе (вгорі, вниз, попереду, позаду).

Вправи для роботи з дітками з інтелектуальними порушеннями

Вправа «Злови слово»

Мета: розвиток концентрації, переключення уваги.

– Я зачитаю тобі слова, коли серед слів трапиться назва *рослини*, ти повинен плеснути в долоні – «зловити слово».

Варіанти слів: дорога, тигр, береза, літак, пшениця, троянда, змія, дуб, лялька, гриб, школа, шипшина, ромашка, рама, дім, машина, малина, тополя, потяг, мурашка, ваза, гвоздика, цвях, музей, гра, верба, горобець, каштан, пальма, намет, кіно, кенгуру, калина, хокей, місто, собака, волошка, глечик, молоко, тюльпан, гарбуз, ліс, ялинка, сосна, дорога, книга, музика, осика, балет, паркет, плющ, кульбаба.

Вправа «Запам'ятай і намалюй»

Мета: розвиток уваги, зосередженості, зорової пам'яті, удосконалення уміння працювати за інструкцією дорослого.

– На листку А4 намалюйте кілька геометричних фігур (коло, трикутник, чотирикутник, прямокутник, овал). Покажіть дитині:

– Розглянь уважно, які геометричні фігури зображені на листку паперу (5-8 фігур). Запам'ятай їх.

– Намалюй ті фігури, які ти запам'ятав.

Вправа «Намалюй по крапочках» (молодший шкільний вік)

Мета: розвиток дрібної моторики руки, сприймання, довільної уваги.

– Обведи малюнок по крапочках. Яке зображення у тебе вийшло?
(малюнки простих геометричних фігур, тварин, рослин).

Вправа «Штрихування» (молодший шкільний вік)

Мета: розвиток дрібної моторики руки, сприймання, довільної уваги.

– На листку А4 намалюйте кілька геометричних фігур (коло, трикутник, чотирикутник, прямокутник, овал). Покажіть дитині:

– Назви, які фігури зображені на малюнку.

– Тобі потрібно заштрихувати ці фігури (горизонтальні/вертикальні, косі лінії).

Література.

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. – 298 с.
2. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. – 208 с.
3. Гіперактивна дитина у класі. Стратегії реагування та організація навчального середовища. Укладачі: Ферт О., Рибак Ю. Методичні рекомендації / Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015
4. Дегтяр Г.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті / Г.В. Дегтяр // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 1(49). – С. 250-255.
5. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: [учебное пособие]. С.В. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 124 с.
6. Закон України «Про реабілітацію інвалідів» // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 2-3. – с. 36.
7. Калягин В.А. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. В.А. Калягин, Ю.Т. Матасов, Т.С. Овчинникова. СПб.: КАРО, 2005. – С. 6-20.
8. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.
9. Кобильченко В.В., Омельченко І. М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 28 березня 2019 р.). ВПЦ Візаві, м. Умань. – С.120-123.
10. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2001. – 219 с.

11. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: Организация работы под ред. Е.А. Каралашвили. М.: ТЦ Сфера, 2006. –С. 3-12.
12. Моніна Г. Робота з гіперактивними дітьми / Г. Моніна // Психолог. бібліотека: науково-виробниче видання. – 2005. – № 9. – С. 102–114.
13. Прокопів Л.Я. Експериментальна верифікація комплексної мультимодальної психокорекції дитячої гіперактивності. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2015. Випуск 29. –С. 561-574.
14. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / Олег Романчук. – Львів : Крео, 2008. – 323 с.
15. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие. В.В. Ткачева. М.: АСТ Астрель, 2007. –318 с.
16. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях (рекомендации для руководителей, учителей-дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений на примере инклюзивного образования детей с нарушениями слуха). / Под общей редакцией Е.П.Микшиной, Л.А.Зигле. – СПб. : РЕМДОМ, 2011. – 200 с. (Technologies in Inclusive Education inPreschoolInstitutions).
17. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. Журн. практ. психолога. 1999. № 3. –С. 101-119.
18. Barkly R.A. Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment / R.A. Barkly. – N.Y., London, 1997. – 84 p.
19. Barkley R., Benton C. ADHD in the classroom. Strategies for teachers. New York: Guilford Press; 1994.
20. Biederman J., Faraone S., Mick E., Williamson S., Wilens T., Spencer T., Weber W., Jettson J., Kraus I., Pert J., Zallen B. Clinical correlates of AD/HD in females: Findings from a large group of girls ascertained from pediatric and psychiatric referral sources. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry; Volume 38, 1999, p. 966–975.
21. Fullan M. Syly zmin. Vymiriuvannia hlybyny osvitynikh reform / Maikl

Fullan ; per. z anhl. H. Shyian, R. Shyian. – Lviv : Litopys, 2000. – 269 s.,C. 114.

22. Braswell L., Bloomquist M. Cognitive-behavioral therapy with ADHD children: child, family and school interventions. New York: The Guilford Press; 1991.

23. DuPaul G.J., & Stoner, G. AD/HD in the schools: Assessment and intervention strategies. New York: Guilford Press; 2003.

24. Gaub M., Carlson C. Gender differences in AD/HD: A metaanalysis and critical review. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry; Volume 36, 1997, p. 1036–1045.

25. Nadeau K., Quinn P. Understanding women with AD/HD. Silver Spring, MD: Advantage Books; 2002.

26. Rief S.F., Heimburge J.A. How to reach and teach ADD/AD/HD children: Practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity. San Francisco: Jossey-Bass; 2005

27. Robin A.L. ADHD in adolescents: Diagnosis and treatment. New York: The Guilford Press; 1998.

28. Weiss G., Hechtman L. Hyperactive children grown up. New York: Guilford Press; 1986.

29. Taylor E., Doepfner M., Sergeant J., Asherson P., Banashevski T., Buitelaar J., Coghill D., Danckaerts M., Rothenberger A., Sonuga-Barke E., Steinhausen H., Zuddas A. European clinical guidelines for hyperkinetic disorder – first upgrade. European Child and Adolescent Psychiatry; Volume 13, Supplement 1, 2004, p. 7-31.