

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

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

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ НАВЧАННЯ
ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ
КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ**

Навчально-методичний посібник

Київ – 2019

*Рекомендовано до друку комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти МОН України (протокол № 3 від 13 серпня.2019 року),
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» (лист № 221/12-Г-875 від 21.08.2019 р.).*

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. – 332 с.

В навчально-методичному посібнику надано корисні поради фахівцям щодо організації освітнього процесу дітей з когнітивними порушеннями (із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, із гіперактивним розладом із дефіцитом уваги та легкими порушеннями інтелекту); окреслено бар'єри в навчанні та участі таких дітей; охарактеризовано особливості оцінювання та психолого-педагогічного супроводу учнів; запропоновано корекційні технології, методики та методи роботи з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку та інше.

Посібник адресовано педагогічним працівникам, психологам спеціальних та інклюзивних закладів освіти та всім, кому небайдужа доля дітей з особливими потребами.

УДК

© Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
відділ психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами,
2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	
РОЗДІЛ 1. ДІТИ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	8
1.1. ПОРУШЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ.....	8
1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТИПОЛОГІЯ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	11
1.3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	15
1.3.1. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	15
1.3.2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ (ГРДУ).....	25
1.3.3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ (РАС).....	34
1.3.4. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	79
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	86
2.1. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	86
2.2. КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	90
2.3. УПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	102
2.4. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	121
2.5. ДИФЕРЕНЦІЙОВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	128

2.6. КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	135
РОЗДІЛ 3. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	141
3.1. ЗАГАЛЬНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	141
3.2. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	149
3.3. ОЦІНЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ.....	163
3.4. АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	170
РОЗДІЛ 4. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	181
4.1. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	181
4.2. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ.....	190
4.3. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	192
4.4. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	195
РОЗДІЛ 5. КОРЕКЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	223
5.1. МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	223
5.1.1. РОЗВИТОК НАВИЧОК, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ ПРИ ВИВЧЕННІ УСІХ ПРЕДМЕТІВ.....	223
5.1.2. РОЗВИТОК НАВИЧОК ПОСТАНОВКИ І ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ ТА НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	268

5.2. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	273
5.3. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ.....	276
5.4. НАПРЯМИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РАС.....	281
5.5. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	300
5.6. КОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.....	310

ПЕРЕДМОВА

У центрі реформування української освіти перебуває засадниче питання ефективності діяльності школи у задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів, особливо тих, які мають особливі освітні потреби (Wang, Reynolds & Walberg, 1995). Негнучкі структури та програми, які пропонуються для таких учнів (відставання учнів у школі пов'язано як з навчальними проблемами, так і з адаптацією дитини до шкільного середовища) нездатні належними чином відповісти на підвищене розмаїття освітніх потреб учнів з особливими потребами.

Парадигма, яка була спрямована на надмірну довіру до стандартизованих знань як мірила якості шкільної освіти, ігнорувала той факт, що інші учасники навчального процесу (розробники навчального плану, батьки, законодавці, учні, учителі) також впливають на успішність навчання дітей. Поряд з цим не враховувалося й те, що деякі школярі не мотивовані до навчання, не здатні повністю засвоїти навчальну програму чи застосовувати знання в життєдіяльності.

Вивчення освітнього процесу європейських країн, в яких модель навчання виявилася найбільш успішною, дозволяє стверджувати, що база знань, яка ізольовано розвинута окремими курсами спеціальної освіти, повинна бути синтезована в ширшу систему загальної освіти, де мають мати місце спеціалізовані форми викладання та оцінювання, що використовуються для задоволення більшої частини освітніх потреб різних учнів, планування короткострокових та довгострокових результатів навчання й ін. Все це багато в чому залежить не тільки від отриманих знань і вмінь, а й від визначення державних стандартів навчання, що відповідають розумінню сучасних завдань освіти.

Відтак, з урахуванням основних тенденцій щодо змін у системі освіти дітей з особливими освітніми потребами, окреслено напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку: розуміння проблем навчання і виховання таких дітей має базуватися

на нових підходах, які фокусуються не на порушеннях особистості, а містять у підґрунті особистісну орієнтацію, освітні компетентності, створення належних умов щодо рівних можливостей для дітей та молоді щодо здобуття освіти, варіативність навчання відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей таких осіб й ін.

У цьому контексті й зроблено спробу розглянути стандартизацію освіти школярів з порушеннями когнітивного розвитку, зосереджуючись на основних питаннях навчання таких дітей, зокрема на нових науково-методологічних засадах забезпечення ефективної їх інтеграції у навчальне середовище, нових формах організації навчальної діяльності, використанні у навчанні адаптованих методик і програм, застосуванні корекційно-розвивальних технологій роботи з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку та ін.

РОЗДІЛ 1. ДІТИ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. ПОРУШЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ

Особливості когнітивного розвитку у дітей почали вивчати порівняно недавно, втім психологи різних країн зібрали достатньо матеріалу, що дозволяє виокремити певні порушення когнітивної сфери дітей.

Розглянемо найпоширеніші з них.

1. Зниження об'єму слухової пам'яті.

Вчителі експериментальних шкіл засвідчують, що сучасним дітям набагато важче вчити вірші напам'ять, вони часто не можуть повторити (навіть просто змістовно, а не дослівно) слова вчителя, зміст домашнього завдання слід обов'язково записувати на дошці, бо те, що просто говориться, діти пишуть з великими помилками змістовного характеру.

Випадок з практики: учень четвертого класу приніс у щоденнику таке повідомлення для батьків «Принести тапочки для екскурсії до музею». Вражені батьки зателефонували вчительці, яка пояснила, що первинний текст звучав так: «Принести гроші на проїзд до музею та екскурсію. Для занять з ритміки слід придбати тапочки».

Звичайно, що не лише погана пам'ять стала причиною такого урізання тексту - тут і вплив гіпертексту як специфічної структури і так званої «немови» з її особливостями побудови тексту, та врешті-решт поганої уваги, про яку буде говоритись нижче. Однак головну роль все ж відіграла нездатність дитини сприймати на слух і запам'ятовувати порівняно довгі тексти.

2. Уповільнення розвитку децентрації.

У дітей з когнітивними порушеннями, формується занадто центрована на собі поведінка. Такий учень дуже дратівливий, часто вдається до агресивних дій стосовно не тільки однокласників, але й вчителів.

Причиною такої поведінки виступає, у більшості випадків, спілкуванням з «самим собою». Дитина обирає тільки ті контакти, які відповідають її внутрішнім настановам. Таке спілкування, навіть коли у «розмову» включено

багато співрозмовників, більше нагадує монолог, аніж діалог чи, тим більше, полілог. Нездатність будувати продуктивні дружні чи ділові взаємини призводить до готовності дитини вирішувати всі непорозуміння силою. До того ж сучасний учень, чия особистість формується під впливом мілітарних комп'ютерних ігор, де він завжди може бути переможцем, оскільки має можливість вибрати комфортний для себе рівень складності гри, часто переоцінює свої фізичні здатності, а завжди налаштований нападати, навіть тоді, коли ситуація сама по собі не вимагає жодного протистояння. Тим паче, це стосується дітей з порушеннями когнітивного розвитку, у більшості яких емоційна сфера не сформована.

Важливо нагадати про недоліки уваги цих дітей, що часто, окремими спеціалістами, трактується як *«синдром розсіяної уваги»*.

Дитина з когнітивними порушеннями погано помічає деталі, «не бачить» важливих елементів розповіді, загадки, математичної задачі. Вчителям доводиться по кілька разів акцентувати їхню увагу на кожному із важливих моментів уроку. Доречі, видатний учитель-новатор В.Ф. Шаталов запропонував цю методику застосовувати до цілого уроку, втім, дітям з порушеннями когнітивного розвитку доводиться розчленовувати пояснення окремих смислових частин навчального матеріалу.

3. Кліпове (NET) мислення.

У анкетах учителів часто згадуються проблеми, які виникають у учнів під час написання переказів – діти не можуть зв'язно викласти текст, сприймають його лише частинами, які можуть навіть смислово погано пов'язуватись між собою. Таке кліпове мислення, на думку Т.Семеновських є процесом відображення множини різних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, який характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різномірністю інформації, що поступає, високою швидкістю переключень між частинами, фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприймання оточуючого світу.

4. *Погіршення аналітико-синтетичного мислення* навіть до порушення процесу аналізу явищ, нездатність осмислювати інформацію, розрізняти протилежні твердження.

5. *Втрата здатності до сприймання об'ємних текстів.*

Однією із найпоширеніших скарг вчителів, особливо середньої школи, є нарікання на те, що діти не мають бажання читати книжки. Вони пов'язують це явище з втратою інтересу до книги. Втім реальність є дещо інша: діти, порушення когнітивного розвитку яких обумовлене педагогічною запущеністю, просто не здатні зосередитись на великому тексті, вони сприймають короткі повідомлення, що не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній. Діти, які навпаки мають надлишок уваги з боку дорослих, одночасно і перенасичені інформацією і постійно потребують нової інформації, яку не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати.

6. *Багатозадачність, яка виливається у неможливість зосередитись на якійсь одній роботі.*

У сучасних дітей ця проблема з'являється все частіше, особливо у дітей з когнітивними порушеннями.

Принагідно нагадати, що у свій час цю проблему ґрунтовно вивчали спеціалісти лабораторії комунікації людини та інтерактивних медіа Стенфордського університету та Інституту майбутнього мислення при Оксфордському університеті. Неведемо результати їх досліджень, які подамо за Л. Лисак та Д. Беловим. Під багатозадачністю вчені розуміли одночасне сприймання інформації з декількох джерел і спроби виконувати декілька дій одночасно або безпосередньо один за одним. Як стверджують Е. Офір і К. Насс, які вивчали молодих людей, які виконують одночасно від двох до шести дій (перегляд електронної пошти, читання і написання коротких повідомлень, спілкування в Facebook, електронні ігри і т.п.), – лише 3 % випробовуваним вдалося успішно поєднувати багаточисельні потоки інформації, інші відчували значні труднощі у здійсненні інтелектуальної діяльності. Так, учасники експериментів не могли абстрагуватися від неістотної інформації, їм

було потрібно більше часу аби переключитися з одного завдання на інше. Вони вважали за краще постійно шукати нову інформацію і відчували труднощі в ситуаціях, коли потрібно було звернутися до вже до знайомих їм відомостей. Дослідники дійшли до висновку, що люди, які практикують багатозадачність, відчувають проблеми з концентрацією уваги, часто відволікаються, не можуть відокремити головне від другорядного, не здатні зосередитися на виконанні однієї дії, їм складно відмовитися від звички одночасного виконання декількох завдань навіть у тих випадках, коли цього не вимагається.

Характерним проявом у більшості дітей, у тому числі з когнітивними порушеннями, вже сформованої багатозадачності є потреба у будь-якому фоновому супроводі основної роботи, наприклад, дитина читає книгу і слухає музику, час від часу підхоплюється і виконує не пов'язані із навчанням дії – починає перекладати книги, витирати пил, телефонувати приятелю тощо.

Для подолання нав'язливої багатозадачності потрібна кваліфікована допомога психолога, спеціальні тренінги на зосередженість.

7. Вирішення задачі заміною відомого з варіантів. Потреба в наочній схематизації навчальних дій.

Пояснимо на прикладі. Під процесом розв'язання задачі, ми розуміємо процес, який розпочинається від прочитання умови задачі до моменту повного її розв'язання. Цей процес складається не тільки із висловлювання вже отриманої відповіді, а має низку етапів, одним із яких і є виклад цієї відповіді. Тобто, для того, щоб розв'язати задачу учень повинен виконати низку етапів, кінцевим з яких є обґрунтування правильності відповіді.

Втім, невміння дітьми з порушеннями когнітивного розвитку проаналізувати всебічно умову задачі, неправильне визначення певного її типу і асоціювання знайомих слів із відомим способом, невірним для даного випадку, переноситься дітьми у зошит. Тобто, якщо в двох задачах йде мова про автомобілі, більшість дітей когнітивними порушеннями, не зважаючи на різні умови і запитання цих задач, обирають один і той же спосіб розв'язування, не зважаючи на його недоречність.

Отже, недоліки мислення і уваги дітей з когнітивними порушеннями мають враховуватись, водночас слід відводити більше часу на розвиток тих когнітивних здатностей, які виявляються недостатньо сформованими. Педагоги повинні їх розуміти і відповідно до їх особливостей перебудувати свої методи навчання, «підлаштовуючись» до їх пізнавальних можливостей.

1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТИПОЛОГІЯ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасних реаліях, в яких реформування освіти зорієнтовано на імплементацію європейських цінностей, серед яких насамперед є дотримання прав людини, рівність усіх громадян, зокрема рівні можливості для людей з особливими потребами, що і закріплено в Законі «Про освіту», вперше в новітній історії нашої країни українську школу зорієнтовано на формування життєвої компетентності та самостійності особистості кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

За міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду до загальних ознак порушення когнітивного розвитку (F 06.7) відносять різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових функцій, затримкою психічного розвитку, негрубими порушенням пізнавальної діяльності, порушеннями функцій уваги та гіперактивністю, особистісною а соціальною незрілістю, які за структурою та якісними показниками відрізняються від розумової відсталості і мають тенденцію до компенсації та розвитку.

Організація навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку залежить від того, наскільки їхній актуальний розвиток наближається до рівня готовності засвоювати шкільну програму, прийняти позицію учня.

Когнітивні функції — це кмітливість, здатність сприймати нову інформацію і запам'ятовувати її, увага, мовлення, орієнтація у просторі і часі, рухові навички.

Когнітивні розлади (порушення) — специфічні порушення, що відбуваються в пізнавальній сфері дитини і включають такі симптоми: зниження пам'яті, розумової працездатності й інших когнітивних процесів мозку порівняно з нормативним розвитком. Пізнавальними або когнітивними функціями називають найбільш складні процеси, що виникають в головному мозку. За їхньою допомогою здійснюється раціональне розуміння навколишнього світу, взаємозв'язок і взаємодія з ним, що характеризується цілеспрямованістю. До пізнавальних функцій слід віднести: сприймання (прийом) інформації, обробку та аналіз даних, їх запам'ятовування і подальше зберігання, обмін даними, вироблення і реалізацію плану дій.

Причин, що зумовлюють порушення когнітивного розвитку в дітей, багато. Це можуть бути:

- несприятливі умови виховання;
- спадкова схильність;
- довготривалі хронічні захворювання в ранньому дитинстві;
- порушення функціонування мозку, що виникають ще під час внутрішньоутробного розвитку;
- нейродинамічні розлади, що в більшості випадків характеризуються інертністю, ригідністю, повільністю темпу психічних процесів (можуть бути як первинними, так і вторинними, зумовленими недостатністю активаційних впливів з боку відповідних глибоких структур мозку) та ін.

До загальних ознак порушення когнітивного розвитку, які мають місце у дітей, включають різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових функцій, уповільненим темпом психічного розвитку, особистісною незрілістю, легкими порушеннями пізнавальної діяльності, що за структурою та якісними показниками відрізняються від порушень інтелекту і мають тенденцію до компенсації та розвитку.

Усі названі особливості найбільш яскраво виявляються вже на рівні ігрової діяльності дитини і, в подальшому, обумовлюють специфіку опанування навчальних навичок.

На сьогодні єдиних принципів систематики порушення когнітивного розвитку не існує.

Клінічні дослідження дітей з ознаками легких когнітивних розладів засвідчили, що патогенетичною основою є недорозвинення лобних частин мозку. Порушення уваги може бути пов'язане з дисфункцією як передніх (лобних), так і задніх тім'яних відділів кори, а також стовбурних структур, унаслідок незрілості або аномалії їх морфофункціональної організації (Ю. Кропотов, G. Hynd, C. Riccio, A. Talay- Ongan). Різні поєднання включених у патологічний процес тих чи інших структур мозку корелюється із різними поведінковими проявами, наприклад: недостатня увага може поєднуватися із розгальмованістю; можуть бути окремі коркові враження, частіше всього в тім'яних відділах кори; може спостерігатися незрілість системи сенсорного аналізу вищих інтегративних центрів тощо (P. Goodyear, G. Hynd, C. Riccio, V. Brever).

Часто, такі біологічні порушення когнітивного розвитку, як незрілість мозку коркових відділів, часто поєднуються з локальними ураженнями мозкових структур, що характеризуються неоднорідністю та поліморфністю порушень емоційно-вольової, когнітивної, поведінкової сфер, що утруднює навчально-пізнавальну діяльність дитини та її входження в соціум.

Аналіз комбінацій залежно від можливих груп порушень дає змогу виділити групи дітей, у яких спостерігаються розлади когнітивного розвитку:

- *діти з відносною сформованістю психічних процесів, поряд зі зниженою пізнавальною активністю.* До цієї групи найчастіше потрапляють діти гіпо- або гіперактивні, з порушеннями поведінки, діти зі соматогенною та психогенною формами затримки психічного розвитку;

- *діти, поведінка яких характеризується нерівномірним проявом пізнавальної активності та продуктивності.* Цю групу складають діти з

легкою формою затримки психічного розвитку церебрально-органічного генезису, з вираженими розладами поведінкової та особистісної сфери та ускладненою формою психофізичного інфантилізму, з емоційно-вольовими розладами (пов'язаними з труднощами соціальної адаптації та самоконтролю), із деякими формами аутистичного спектра;

- *діти з вираженим порушенням інтелектуальної продуктивності, поряд зі сформованою пізнавальною активністю.* До цієї групи входять діти із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезису, у яких спостерігається виражена дефіцитарність окремих психічних функцій (уваги, пам'яті, гнозису, праксису), з раннім дитячим аутизмом, з емоційно-вольовими розладами, пов'язаними з різними реактивними станами і невротичними реакціями);

- *діти, у яких наявне поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності з низьким рівнем пізнавальної активності.* До цієї групи входять діти з тяжкою формою затримки психічного розвитку церебрально-органічного генезису, із психопатичними формами поведінки, у яких спостерігається первинна дефіцитарність у розвитку всіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозису, праксису, а також недорозвинення орієнтовної основи діяльності; з легкими формами порушень інтелекту; та із розладами аутистичного спектра.

Найпоширенішою групою дітей з порушенням когнітивного розвитку є діти з відносною сформованістю психічних процесів поряд зі зниженою пізнавальною активністю та нерівномірним проявом пізнавальної активності та продуктивності. Цей стан поєднує психічну та фізичну незрілість дитини.

Тому, проблема стандартизації навчання таких дітей, їхньої готовності до отримання нових знань та особливостей взаємодії як суб'єктів навчально-виховного процесу набуває надзвичайної актуальності.

1.3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.3.1. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) складають дуже неоднорідну групу щодо причин і психологічних механізмів виникнення відставання у психічному розвитку, труднощів у навчанні та формуванні особистості кожної конкретної дитини.

Затримка психічного розвитку – це сповільнення темпу розвитку психіки, загалом відставання у розвитку окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери), що призводить до порушень формування шкільних навичок.

Затримка психічного розвитку зумовлена різними причинами її виникнення. З одного боку, це порушення зумовлюють біологічні фактори: спадкові недоліки у функціонуванні нервової системи, а ще більше – несприятливі умови внутрішньоутробного розвитку, внаслідок хвороби матері, інтоксикації різними шкідливими речовинами, зокрема алкоголем та наркотиками, травми та хвороби центральної нервової системи в ранньому дитинстві, а також хронічні захворювання, які ослаблюють дитячий організм. З іншого боку, до затримки психічного розвитку призводять несприятливі психосоціальні умови виховання дитини, насамперед психічна депривація, тобто неможливість задовольнити потребу в емоційному контакті з близькими дорослими, пізнавальну потребу. Ще тяжчими бувають наслідки, якщо поєднуються біологічні та соціальні фактори. Так, труднощі у навчанні молодших школярів цієї категорії далеко не однакові і різною мірою піддаються корекції.

На основі етіопатогенетичного принципу К. Лебединською, визначено *чотири основні варіанти* затримки психічного розвитку:

- 1) затримка психічного розвитку конституційного генезу;
- 2) затримка психічного розвитку соматогенного генезу;
- 3) затримка психічного розвитку психогенного генезу;
- 4) затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу.

Передумовами виникнення ЗПР *конституційного походження*

(гармонійний інфантилізм) може бути генетичний фактор тобто, спадковість; недостатність кисню або інфекційно-токсичні чинники, що діють у період вагітності. Ця форма ЗПР базується на затримці розвитку лобної ділянки головного мозку, що виникає під впливом вище описаних чинників і може поглиблюватися неправильним вихованням. Примітним є те, що емоційно-вольова сфера дитини ніби перебуває на більш ранньому етапі розвитку і нагадує нормальну структуру емоційного складу дітей молодшого віку. Дуже часто незрілість стосується як психічного, так і фізичного розвитку. Дитина не лише поводить себе як молодша за віком, а й виглядає меншою за віком. Дитина граційна, тендітна. Вона не відстає від своїх ровесників у психомоторному і мовленнєвому розвитку, а тому засвоює фразове мовлення у звичайні терміни. Проте ці діти мають труднощі у формуванні розуміння норм поведінки і спілкування, у відчутті дистанції з дорослими. У дітей відстає розвиток уміння правильно оцінювати ситуацію, коли треба відповідно до обставин змінювати і поведінку, а також здатність передбачати розвиток подій і, відповідно, можливі наслідки. У молодшого школяра не сформовані шкільні інтереси, він не враховує навчальної ситуації, не вміє зосереджуватися на завданні і виконувати його.

Затримка психічного розвитку може виникнути внаслідок тривалого захворювання дитини на хронічні недуги (тонзиліт, панкреатит, гастрит, коліт, цистит, бронхіт, різноманітні алергічні захворювання, ревматизм та ін.) – ЗПР *соматогенного походження*. Під впливом загального захворювання організму відбувається ослаблення функції мозку. У дитини настає тимчасова недостатність інтелектуальних функцій, тобто знижується не інтелект дитини, а його продуктивність через порушення так званих передумов інтелекту – пам'яті, уваги, працездатності. На заняттях у дитина швидко втомлюється, зі значними труднощами вчить вірші, часто відволікається на занятті.

Хронічна фізична та психічна астения гальмують розвиток активності дитини, сприяють формуванню таких рис особистості як несміливість, боязливість, невпевненість у власних силах. Ровесники через фізичну слабкість,

невправність рухів не беруть дитину до гри, тому вона гостро переживає свою фізичну неспроможність, оцінюючи як власну неповноцінність. Коло дітей, з якими товаришує дитина, обмежене; частіше вона любить гратися з меншими за себе, які не ображають її. До шкідливих наслідків самої хвороби може додаватися неправильне виховання.

Несприятливі умови виховання, які негативно впливають на формування особистості дитини, можуть призвести до ЗПР *психогенного походження*. Діти цієї групи мають нормальний фізичний розвиток, соматично здорові. У більшості цих дітей є мозкова дисфункція. Їх психічний інфантилізм обумовлений соціально-психологічним чинником – несприятливими умовами виховання. Яскравий приклад – діти, вихованці дитячого будинку, інтернату. Емоційна депривація (позбавлення материнського тепла, емоційного багатства відносин), одноманітність соціального середовища і контактів, слабка індивідуальна інтелектуальна стимуляція часто призводять до уповільнення темпів психічного розвитку дитини; як результат – зниження інтелектуальної мотивації, поверховість емоцій, несамостійність поведінки, інфантильність установок і стосунків.

Часом причиною формування цього порушення є несприятливі умови виховання дитини у сім'ї (неблагополучні сім'ї, гіпоопіка). Такі умови виховання стають тривалим психотравмуючим чинником, що призводить до накопичення рис психічного інфантилізму.

Ці діти мають труднощі у визначенні суттєвих і несуттєвих ознак, у встановленні ознак подібності, недостатньо використовують узагальнюючі поняття. Вони інтелектуально пасивні, продуктивною діяльністю не зацікавлені, їх увага нестійка. У їхній поведінці виявляються індивідуалізм, необ'єктивність, підвищена агресивність або, навпаки, надмірна покірність і пристосуванство. Закріплення негативних рис характеру призводить соціальної дезадаптації.

За умов індивідуального підходу з боку вчителя, достатньої інтенсифікації навчання ці діти відносно легко можуть заповнити прогалини у

своїх знаннях в звичайних умовах загальноосвітньої школи.

Серед ЗПР найчастіше спостерігається *церебрально-органічна форма*. Вона вважається найстійкішою і складною, оскільки виникає внаслідок органічного ураження головного мозку дитини.

Пізнавальна діяльність у дітей ЗПР цієї форми значно знижена. Розумові операції недосконалі, знання засвоюються фрагментарно, швидко забуваються, в результаті чого до кінця першого року навчання учні стають стійко невстигаючими.

Стійке відставання в розвитку інтелектуальної діяльності поєднується у дітей цієї групи з незрілістю емоційно-вольової сфери, прояви якої глибші й грубіші, ніж у дітей з описаними вище ЗПР. Психічна незрілість виявляється в примітивності, поверховості емоційних реакцій, слабкому розумінні взаємин, зниженні мотивації досягнення, некритичності, несамостійності, сугестивності. Діти довго засвоюють правила взаєностосунків, не вміють співвідносити власні емоційні реакції з певною ситуацією, нечутливі до власних невдач. Провідний мотив – гра, що призводить до постійного внутрішнього конфлікту між «хочу» і «треба».

Цим дітям притаманні дезадаптивні форми поведінки збудливого або гальмівного характеру. При збудливих формах поведінки вони конфліктні, агресивні, дратівливі. При загальмованій поведінці – мляві, пасивні, повільні, ухиляються від контактів, полохливі, тривожні, плаксиві.

Навчання таких дітей в звичайному класі загальноосвітньої школи безперспективне. Їм потрібна систематична компетентна корекційно-педагогічна підтримка в соціальних умовах навчання.

Таким чином, оглядова характеристика особливостей розвитку дітей з ЗПР показує, що явище затримки неоднорідне як за патогенезом, так і за структурою дефекту. Разом з тим для дітей цієї категорії характерні типові, що відрізняють їх від норми тенденції розвитку: незрілість емоційно-вольової сфери, дезадаптивні форми суспільної поведінки, знижений рівень пізнавальної діяльності, а отже, у них недостатньо сформована готовність до засвоєння знань

і предметних понять.

Для дітей із ЗПР притаманні труднощі у процесах опрацювання сенсорної інформації. Так, у цих дітей швидкість зорового сприймання значно нижча нормативних показників, визначаються низькі показники зорового впізнання. Вони помічають значно менше об'єктів, що візуально сприймаються, ніж їх однолітки з нормативним розвитком. Недостатність зорового сприймання призводить до бідності та недиференційованості зорових уявлень, що обмежує можливості наочно-образного мислення. Для дітей із ЗПР притаманними є порушення інтерсенсорної і сенсомоторної інтеграції та координації. Вони мають значні труднощі з виділенням певної фігури зі структурованого тла. Ці особливості сприймання негативно впливають на оволодіння наочними образами букв і цифр, що обумовлює значні труднощі у навчанні грамоти.

У структурі порушення пізнавальної діяльності дітей з ЗПР значне місце займають недоліки пам'яті. Особливо яскраво ці порушення виявляються у молодших школярів, коли провідною є навчальна діяльність. Відомо, що необхідною умовою успішної навчальної діяльності є сформованість пам'яті.

У дітей з ЗПР порушена як мимовільна, так і довільна пам'ять. Причиною труднощів мимовільного запам'ятовування є знижена пізнавальна активність цих дітей. Наочний матеріал запам'ятовується краще вербального, а мимовільне запам'ятовування страждає в меншій мірі, ніж довільне. Зниження довільної пам'яті є однією зі значних причин неуспішності цих дітей. Школярі із ЗПР зі значними труднощами запам'ятовують умови задачі, швидко забувають прочитане.

Школярам із ЗПР притаманна недостатність використання раціональних способів запам'ятовування. Зниження рівня логічної пам'яті, що обумовлене недостатністю змістової переробки отриманої інформації.

Відзначаються і особливості короткочасної пам'яті: зниження обсягу і швидкості запам'ятовування, повільне зростання продуктивності запам'ятовування, порушення порядку відтворення інформації, надмірна повільність.

За рівнем розвитку розумової діяльності група дітей із ЗПР дуже неоднорідна. Незначна кількість дітей цієї категорії за результатами виконання розумових завдань наближається до однолітків з нормативним психічним розвитком. Більшість дітей із ЗПР характеризується певними особливостями інтелектуальної діяльності: зниженою пізнавальною активністю, відсутністю інтересу і зосередженості під час виконання завдань, невмінням контролювати власні дії. У них часто відсутній етап орієнтування в завданні. Так, діти не аналізують інструкцію, не планують власні дії відповідно до завдання.

У більшості дітей із ЗПР виявляється недостатня сформованість аналітико-синтетичної діяльності як наочно-образного, так і понятійного мислення. Діти у вирішенні наочно-образних завдань не можуть виокремити окремі частини складного, багатоелементного комплексу. Ще більші труднощі спостерігаються за необхідності синтезувати певні ознаки об'єктів.

Спостерігається недостатня рухливість наочних образів. У тих випадках, коли вирішення задачі пов'язане з оперування образами, уявленнями – діти вдаються до зовнішніх дій, до маніпулювання об'єктами.

Втім, найбільш страждає у молодших школярів із ЗПР абстрактне мислення. У них важко формується узагальнення, рішення задач за аналогією, ускладнене формування абстрактних закономірностей, дуже важко засвоюються абстрактні часові та просторові поняття.

Загалом, мислення дітей з ЗПР є переважно конкретним, інфантильним і стереотипним. Під час виконання розумових завдань діти часто відволікаються, звертають увагу на несуттєві деталі, втрачають істотне, не можуть адекватно оцінити ситуацію. Процес мислення характеризується імпульсивністю, хаотичністю, застряганням, безглуздими повтореннями, сповільненням. Процесу мислення дітей з ЗПР характерна підвищена чутливість до незначних подразників, слабка інтеграція окремих процесів.

Принагідно нагадати, що важливою умовою нормального функціонування психічної діяльності є увага.

Порушення уваги є характерною ознакою дітей із ЗПР. До недоліків уваги

вчені відносять такі особливості: порушення концентрації уваги як наслідок виснаження центральної нервової системи; неадекватні коливання уваги, що є відображенням незрілості нервової системи; надзвичайно обмежений обсяг уваги.

Діти сприймають обмежену кількість інформації, можуть сприймати не ситуацію в цілому, а лише окремі її елементи, у зв'язку з цим, здійснення діяльності сповільнюється; невміння зосередитися на суттєвих ознаках. Дитина не може цього зробити через труднощі диференціювання подразників за ступенем важливості, у неї спостерігається залежність уваги від зовнішніх впливів. Спостерігається персеверація уваги, що виражається у зниженій здатності переключати увагу з одного виду діяльності на інший.

Зазначені порушення уваги у дітей із ЗПР негативно впливають на перебіг всіх пізнавальних процесів, знижують ефективність оволодіння знаннями, вміннями і навичками, зокрема і мовленнєвими.

Водночас, у дітей із ЗПР часто виявляються симптоми нерозвитку моторики, незграбність рухів, порушення тонкої моторики, що обумовлює їх труднощі під час письма, малювання, конструювання. Особливо часто порушення моторики спостерігаються в групі дітей із ЗПР церебрально-органічного генезу, що виявляються у таких особливостях: незграбність рухів; порушення координації рухів; гіперактивність; синкінезії; підвищений м'язовий тонус.

У якості провідного психопатологічного синдрому у цих дітей визначається незрілість емоційно-вольової сфери. У школярів цієї групи зберігаються ігрові інтереси, визначається невідповідність до навчальної діяльності, відсутність пізнавального інтесу до навчання. Їм важко підпорядкувати свої емоційні реакції шкільним вимогам. Дуже активні, невтомні в грі, ці діти швидко втомлюються під час уроку, відволікаються. Вони або розгальмовуються, або стають пасивними, млявими. Навчальна діяльність цих дітей характеризується імпульсивністю, хаотичністю, нерівномірністю.

Емоційні прояви у дітей із ЗПР бідні та невиразні, переважає знижене емоційне тло настрою, емоційна нестійкість та лабільність, часом неадекватність емоційних проявів. У більшості дітей із ЗПР спостерігається зниження здатності до сприймання експресивних ознак емоцій та розуміння емоційного змісту, вербалізації емоцій, а також довільного вираження емоцій різних модальностей. Бідність словника емоцій, специфічність емотивної лексики, яка виявляється у неточності використання слів емоційного змісту, не сформованості узагальнюючих понять, недорозвитку синонімічних засобів мовлення. Під час опису емоцій діти часто використовують несуттєві ознаки, слова-назви емоцій замінюються описом ситуації або дії. Попри це виявлено, що діти із ЗПР не мають стійкого ставлення до моральних норм, знання щодо моральних принципів фрагментарні; демонструють недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми. Часом у дітей із ЗПР стан занепокоєння, тривожність.

Поряд з цим, для учнів із ЗПР характерним є нестійке відчуття себе, невпевненість у собі, делегування своєї самостійності іншим людям (переважно дорослим). Такі діти демонструють нездатність справлятися із ситуацією неуспіху (особливо у шкільних ситуаціях), активне уникання її і внаслідок переважання досвіду неуспішності, невстигання – почуття неповноцінності. З віком формується фіксація на невдачах, занижена самооцінка, яка знижує і мотивацію для досягнення успіху, неадекватне сприймання власних можливостей, безініціативність та низький рівень домагань. Надовго зберігається й інфантильна позиція у міжособистісній взаємодії: нездатність зайняти точку зору іншого, ставати на його позицію, знижена критичність власних дій та вчинків, егоцентричність та труднощі домовлятися.

На відміну від дітей, з нормотиповим розвитком, діти із ЗПР мають знижену потребу у взаємодії з однолітками. У них не відзначається виражених прихильностей до будь-кого, емоційних переваг на бік когось з однолітків, тобто не виділяються друзі, міжособистісні стосунки нестійкі. Взаємодія має ситуативний характер. Діти вважають за краще спілкування з

дорослими або зі старшими дітьми, але і в цих випадках не виявляють значної активності.

Зазначені особливості психічного та моторного розвитку дітей із ЗПР не можуть не позначитися на формуванні такої складної функції, як мовленнєва функція.

Як відомо, у більшості дітей із ЗПР є порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення, як усного, так і писемного, неповноцінність не тільки спонтанного, але й відображеного мовлення.

Імпресивне мовлення цих дітей характеризується недостатністю диференціації мовнослухового сприймання, мовленнєвих звуків і нерозрізнення змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення.

Експресивне мовлення дітей із ЗПР характеризується порушеннями звуковимови, бідністю словникового запасу, недостатньою сформованістю граматичної будови мови, наявністю граматичних стереотипів, аграматизмів, щопов'язані з невмінням утворювати та змінювати слова (наприклад, утворити множину, правильно вжити дієслово у минулому чи майбутньому часі, використати зменшувальні суфікси тощо).

Усі ці недоліки мовлення особливо виразно помітні під час монологічного – найскладнішого з видів мовлення. Ним діти із ЗПР оволодівають дуже повільно і важко. Вони майже зовсім не вміють розповідати: навіть прості речення їм важко сказати послідовно, по декілька разів повторюють одне те саме, не вміють знайти потрібне слово і часто замінюють його займенниками («таке», «отой»). Дітям важко починати розповідь за змістом малюнка, здається, що дитина не розуміє змісту зображеної ситуації. Тим часом послідовні запитання, на які дитині легше відповідати, показують непогане орієнтування у змісті малюнка.

Близько у 70% молодших школярів із ЗПР спостерігаються труднощі в процесі оволодіння письмом і читанням. Надалі у більшості з них ці труднощі переходять в стійкі дисграфію і дислексію.

Кількість помилок у письмі дітей із ЗПР набагато вища, ніж у їхніх однолітків з нормотиповим розвитком. Переважають такі помилки, як пропуски букв, складів, змішування букв, що позначають акустично і артикуляційно подібні звуки, а також помилки, зумовлені труднощами засвоєння і невмінням використовувати граматичні правила.

У дітей із ЗПР церебрально-органічного генезу в тій чи іншій мірі порушені основні передумови успішного розвитку писемного мовлення, а саме: на рівні базових здібностей є недорозвинення пальцевого праксису, недостатність кінетичної основи довільного руху, недоліки усного мовлення; на операційному рівні є недорозвинення фонематичного сприймання, дещо знижена здатність до символізації, є проблеми в оптимальному функціонуванні зорово-моторної координації, труднощі перекодування часової послідовності звуків у просторову послідовність букв (слухомоторна координація); на рівні навичок – недостатня сформованість графічно-моторних навичок, несформованість навички звуко-буквенного аналізу.

Затримка розвитку мовлення виявляється і в недостатньому рівні вербальних інтелектуальних здібностей. Через знижену працездатність і пізнавальну пасивність діти із ЗПР починають навчання у школі з обмеженим обсягом знань, умінь та навичок. Вцілому, вони мають достатні навички самообслуговування, орієнтуються у побуті та найближчому оточенні, певною мірою беруть участь в іграх однолітків, втім школярі із ЗПР мають суттєві прогалини у знаннях про навколишню дійсність. Вони можуть не знати послідовності днів тижня, місяців, пір року. Називаючи пори року, діти не знають їх суттєвих ознак або називають одну-дві.

Наприклад, під час вивчення математики, мають місце труднощі в оволодінні складом числа, рахунком з переходом через десятку, у вирішенні завдань з непрямыми формулюваннями умови тощо. Часто діти вміють лічити до десяти, але це не означає, що вони можуть свідомо оперувати натуральним рядом чисел, бо мають труднощі у зворотній лічбі, не можуть полічити від заданого до заданого числа, не розуміють, що кожне наступне чи попереднє

число є збільшенням чи зменшенням на одиницю, не відрізняють порядку лічби від кількості. Діти на початку навчання мають значні труднощі і у володінні уявленнями про предметно-кількісні відношення: помилки у порівнянні предметів за розміром та формою; труднощі орієнтування у просторі, використовуючи поняття «далі-ближче», «праворуч – ліворуч», «найбільший-найменший» тощо.

Таким чином, діти із ЗПР, прийшовши до загальноосвітньої школи, потрапляють у неоднакові умови з іншими дітьми щодо засвоєння навчальної програми. Їхній актуальний розвиток є значно ширшим, ніж той, на який розраховано початок шкільного навчання. Тому навіть ті діти, які мають легку затримку психічного розвитку, потребують особливих умов навчання, що дозволять їм більш чи менш успішно заповнити прогалини дошкільного розвитку, і далі – навчатися в доступному для них темпі.

1.3.2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ (ГРДУ)

На сьогоднішній день гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) є однією з ключових проблем у сфері збереження психічного здоров'я дітей та підлітків. Ця проблема є досить складною та багатопрофільною, оскільки проблемі присвячено багато досліджень, насамперед у сфері медицини, оскільки вихідним в організації допомоги дитині з будь-яким порушенням є з'ясування його особливостей, причин виникнення. У науковій літературі, присвяченій особливостям ГРДУ у дітей, часто зустрічається чимало термінів, які пояснюють різноманіття симптоматики захворювання. Втім, вчені дійшли до спільного висновку, що такий стан існує, про що свідчить збільшення кількості захворювань на нього. Тобто, ці стани необхідно діагностувати, коректувати, а за необхідності – і лікувати.

Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги – це комплексний хронічний розлад мозкових функцій, що проявляється у різних сферах функціонування поведінки. Станом на сьогодні, ГРДУ (мінімальна мозкова дисфункція, синдром рухової розгальмованості, синдром гіперактивності, гіперкінетичний

синдром, гіпердинамічний синдром) є найбільш поширеним поведінковим розладом у дитячому віці, що характеризується тріадою симптомів: розладами уваги, гіперактивністю, імпульсивністю. Ці симптоми призводять до порушень адаптації, що виявляється в різних ситуаціях і обстановці, незважаючи на відповідність рівня розумового розвитку дитини нормативним віковим показникам. Крім перерахованих симптомів, багато авторів вказують на притаманні цьому розладу агресивність, негативізм, впертість, неправдивість, а також низьку самооцінку (Л. Бадалян, І. Брязгунов, Е. Касатікова).

Симптоми ГРДУ, як правило, починають помічати у дитини, починаючи з 3-4 річного віку, і завжди – до 7 років. Проте, коли така дитина стає старшою та починає відвідувати школу, у неї виникають додаткові труднощі, оскільки шкільне навчання висуває нові більш високі вимоги до особистості дитини і її інтелектуальних можливостей. Ці характеристики виявляються у всіх ситуаціях і не змінюються з часом.

В останні десятиліття світові досягнення у вивченні гіперактивного розладу свідчать, що цей розлад зумовлений запізненим дозріванням лобних ділянок кори головного мозку, що «відповідають» за розвиток самоконтролю і саморегуляції – однієї із найсуттєвіших характеристик сформованості поведінки людини. Отже, рухова та емоційна нестримність, і нестійкість уваги є похідними від базового порушення – розладу самоконтролю.

Важливим здобутком суспільства стали біохімічні дослідження, які створили можливість медикаментозного впливу на розлад, що підтвердило правильність гіпотези про порушення самоконтролю, пов'язане із недостатньою зрілістю лобних ділянок кори головного мозку і, відповідно, особливостями біохімічних процесів, та дало змогу диференціювати інші стани, які мають дещо іншу природу і по-різному відгукуються на медикаментозне лікування.

Внесено уточнення і у причини виникнення гіперактивного розладу. Сьогодні щодо цього великого значення надають спадковості, хоча цей розлад часто зумовлюється різними шкідливими впливами на розвиток дитячого

мозку. У багатьох випадках він супроводжує інші порушення, зокрема, когнітивні, розлади спектру аутизму та інші. Корекційний вплив у таких випадках будується на основі провідного порушення і завжди потребує індивідуалізації з врахуванням усіх особливостей розвитку дитини, у тому числі й проявів гіперактивного розладу.

Виявлення причин гіперактивного розладу з дефіцитом уваги дозволило значно ширше подивитися на його прояви і, нарешті, цілеспрямованіше розв'язувати проблему допомоги тим дітям, які, маючи усі задатки для повноцінного розвитку, через неупорядковану поведінку та неуважність не можуть успішно навчатися і спілкуватися та зазнають суттєвих деформацій особистості і соціальної адаптації.

Стани з дефіцитом уваги та гіперактивністю вважаються достатньо поширеними в дитячому віці психічними розладами. Від 3 % до 7% дітей, що досягли шкільного віку страждають цим розладом. У хлопчиків він зустрічається в 4 рази частіше, ніж у дівчаток. Статистичні дані залежать і від того, що у дівчаток прояви гіперактивності часто не такі яскраві, як у хлопчиків і мають свою специфіку (рухова гіперактивність, отже, й порушення поведінки, які дуже заважають педагогу у роботі з класом, часом виражені менше). Тому розлад пізніше розпізнають, або й зовсім не ідентифікують, і це потім трансформується у особливі труднощі соціальної адаптації дівчинки-підлітка.

Виокремлюють різні типи гіперактивного розладу:

- 1. Переважання надмірної фізичної активності й імпульсивності.*
- 2. Поєднання гіперактивності й імпульсивності з нестійкістю уваги.*
- 3. Переважання нестійкості уваги, у той час як рухова нестримність виявляється мало.*

Очевидно, що об'єднання цих досить відмінних проявів поведінки дітей під однією назвою виправдано виявленою спільною причиною – порушенням самоконтролю.

Розглянемо особливості ГРДУ у дітей, що виявляються у їх пізнавальному, особистісному, соціальному розвитку.

У дітей із ГРДУ труднощі у навчанні спостерігаються на тлі достатнього, часом і високого інтелекту, хоча в несприятливих умовах затримка в накопиченні знань про навколишню дійсність, формування мисленнєвих дій, шкільних навичок виникає досить легко. Так, для цих дітей притаманними є низькі показники *уваги*, що виявляються таких її особливостях:

- труднощі зосередження й утримання уваги, що пояснюються швидким відволіканням (навіть на незначні стимули, якщо вони цікавіші), так і виснаженням внаслідок церебральної астенії і відсутністю достатньої мотивації. Тенденція до погіршення уваги актуалізується в незвичних умовах, коли дитина змушена діяти самостійно;

- порушення переключення уваги, внаслідок чого види діяльності, що швидко змінюються, здійснюються редуковано, неякісно і фрагментарно. Важливо зазначити, що за умов вказування на помилки діти з ГРДУ намагаються їх виправити.

До особливостей *пам'яті* у дітей із ГРДУ належать такі:

- порушення короткочасної пам'яті, внаслідок нестійкості уваги;
- недостатній обсяг запам'ятовування;
- підвищене гальмування слідів пам'яті;
- уповільнене запам'ятовування. При цьому позитивна мотивація і відповідна можливостям дитини організація матеріалу дає компенсаторний ефект, що свідчить про збереження коркової функції пам'яті.

Особливості сприймання у дітей із ГРДУ:

- порушення слухового гнозису, що виявляються у нездатності правильно оцінити звукові комплекси з серії послідовних звуків, неможливістю їх відтворення;

- недоліки зорового сприймання, на яке впливають одночасні імпульси;

- сенсорний «голод», що виявляється у потребі в «сильних» враженнях, активності, стимуляції та здатності швидко «насичуватися».

Особливості моторики.

Майже у 50% випадків у дітей із ГРДУ спостерігається порушення у розвитку координації тіла, зорово-просторової орієнтації. Порушення моторики призводить до сповільнення швидкості обробки інформації, неефективності виконання завдань, виявляють диритмію (порушення ритму), порушення рівноваги, координації, послідовності рухів та виконання усіх рухових навичок.

Досить часто мають діти з ГРДУ низький рівень графомоторики, що виявляються у порушенні дрібної моторики (труднощах під час зав'язування шнурків, користування ножицями, розфарбовування, письма).

Серед порушень *мовленнєвого розвитку* у дітей із ГРДУ найчастіше виявляються такі, як затримка розвитку мовлення, недостатність моторної функції артикуляційного апарату, занадто уповільнене мовлення, або, навпаки, вибуховість, порушення голосу і мовленнєвого дихання. Всі ці порушення обумовлюють недосконалість звуковимови, її фонації, обмеженість словника і синтаксису, недостатність семантики. До того ж діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади такі як дисграфія (часткове порушення навичок письма внаслідок локального ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку), дислексія (порушення формування навичок читання), дискалькулія (труднощі під час виконання обчислювальних операцій, розв'язування математичних задач).

Діти з гіперактивним розладом мають особливі труднощі з читанням і письмом. Труднощі з плануванням та організацією письмового завдання, відсутність систематичного виконання письмових вправ та мінімальна продуктивність і повільніша в два – три рази швидкість під час їх виконання. Велика кількість механічних помилок під час письма (як результат неуважності до деталей). Рядки у зошиті нерівні, букви різної величини, часті пропуски й заміна букв у слові та слів у реченні. Дуже неохайні зошити: пожмакані, з помарками і плямами.

Часті проблеми з читанням, які виявляються у тому, що діти дуже повільно або дуже швидко читають і як наслідок втрачають місце у тексті під час читання, не можуть залишатися сфокусованими на тому що читають

(особливо якщо текст важкий, довгий або нудний), як наслідок неправильно читають закінчення, пропускають слова, а деякі, читаючи правильно і в достатньому темпі, не розуміють прочитаного, не можуть переказати його зміст, розуміння прочитаного епізодичне, потребують перечитувати текст знову і знову. Тим часом на слух вони усе чудово сприймають, відповідають на запитання. Очевидно, труднощі концентрації і розподілу уваги не дозволяють дитині достатньо автоматизувати читання і зосередитися на змісті.

Неуважність зумовлює помилки у підрахунках і записах на уроках математики, в той час як задачу дитина може розв'язувати правильно, особливо якщо дорослий допомагає їй утримувати увагу. Так, діти роблять багато помилок під час обчислювання через неуважність до математичних знаків, таких як +/- . Під час вирішення математичних задач та прикладів демонструють низьку продуктивність, через неспроможність сконцентруватися та розглянути усі аспекти задачі або зробити усі кроки послідовно для їх вирішення

Мислення у дітей із ГРДУ характеризується переважанням мимовільного мислення (без участі волі) над довільним, недорозвитку словесно-логічного мислення (труднощі у формуванні понять та недоліки логічних операцій).

Інтелектуальна діяльність дитини з ГРДУ характеризується циклічністю: довільна продуктивна робота не перевищує 5-15 хвилин, після чого втрачається контроль над подальшою розумовою активністю, коли протягом 3-7 хвилин мозок накопичує енергію для наступного робочого циклу. У період відновлення дитина перестає розуміти, осмислювати і переробляти інформацію, тому може не пам'ятати, що вона в цей час робила, і не помічати таких перерв. Розумова втома зазвичай притаманна дівчаткам, для хлопчиків характерні м'якші її прояви, що зазвичай стають найбільш помітними до молодшого шкільного віку.

У разі якщо регулююча функція мовлення порушена, мовлення дорослого мало коригує діяльність дитини. Це призводить до ускладнень в послідовному виконанні певних інтелектуальних операцій. Дитина не помічає власних помилок, забуває кінцеве завдання, легко переключається на побічні або неіснуючі подразники, не може зупинити побічні асоціації.

Прояви гіперзбудливості, що виявляються в різних формах рухової розгальмованості, яка нічим не мотивована, безситуативна і зазвичай не керована ні дорослими, ні однолітками. Така підвищена рухова активність, що переходить в рухову розгальмованість, є одним з безлічі симптомів, що супроводжують порушення розвитку дитини і відображаються на розумових здібностях дітей, а, отже, і на якості навчання.

Імпульсивність виявляється у хаотичному виконанні завдання (незважаючи на зусилля, все робити правильно), в нестриманості в словах, вчинках і діях (наприклад, вигукування з місця під час заняття, нездатність дочекатися своєї черги), в невмінні програвати, зайвій наполегливості у відстоюванні власних інтересів (незважаючи на вимоги дорослого). З віком прояви імпульсивності змінюються: чим старшою стає дитина, тим імпульсивність більш виражена і помітніша для оточуючих;

Підвищене переключення з одного виду діяльності на інший відбувається мимоволі, без налаштування і подальшого контролю. Імпульсивність, збудливість, нецілеспрямованість часто поєднуються з труднощами засвоєння шкільних навичок, що призводить до вираженої шкільної дезадаптації.

Емоційно-вольова сфера дітей із ГРДУ характеризується незрілістю, емоційною лабільністю та надмірною емоційністю поведінки порушенням емоційної саморегуляції та контролю, недиференційованістю соціальних емоцій з проявами інверсії емоцій. Настрій нестійкий і швидко змінюється в діапазоні від піднесеного до депресивного, зустрічаються безпричинні напади злості, люті, гніву по відношенню до оточуючих і самих себе. Емоції здійснюють сильний вплив на цих дітей: емоції середньої інтенсивності можуть активізувати діяльність, однак за умов подальшого підвищення емоційного тла вона може бути дезорганізована.

Афективна напруженість, труднощі в спілкуванні з однолітками і дорослими, постійні докори з боку старших, переживання власної неуспішності в різних видах діяльності призводять до формування заниженої самооцінки, ворожості, неврозоподібних і психопатоподібних проявів. Амбівалентність

форм поведінки часто виражається агресією, жорстокістю, плаксивістю. Прагнення до самостійних дій («Я так хочу») виявляється сильнішим мотивом, ніж дотримання правил, знання яких не виступає значущим мотивом дій. Дитина різко реагує на заборони, зауваження, демонструючи небажані поведінкові реакції.

Часто у дітей з ГРДУ несформованою залишається *мотиваційна готовність до шкільного навчання* через відставання розвитку особистості дитини. Центральним її утворенням на порозі шкільного навчання є готовність прийняти позицію школяра і виконувати важливу справу – навчання.

В умовах шкільного навчання, вимоги до поведінки дітей різко зростають: потрібно дотримуватись правил поведінки на уроці, виконувати розпорядження вчителя, керуватися певними правилами виконання завдань. Усе це вимагає достатньої довільності, саморегуляції, що у гіперактивних дітей ще не сформовано і формується зі значними труднощами. Просидіти за партою цілий урок та весь час працювати, виконуючи різні завдання, гіперактивна дитина неспроможна. Тому вона стає порушником дисципліни на уроці. Одна така дитина може дезорганізувати весь клас, бо постійно втягує у сторонні заняття своїх сусідів, а то й схоплюється з місця, бігає, звертається до педагога із запитаннями, що не стосуються поставленого перед учнями завдання. Нездатна виконувати інструкцію педагога, вона фактично не може працювати разом з класом, а тому й мало що засвоює на уроці.

Надмірна рухливість цих дітей під час шкільної перерви завдає багато клопоту, адже вони часто провокують бійки та сварки з іншими дітьми. У зв'язку з цим їх часто вважають зловмисними хуліганамі. Поте ці діти зовсім не злостиві, їхні дії спонтанні, не передбачувані ними самими і погано усвідомлені, адже щоб наперед свідомо спланувати певний вчинок, потрібен самоконтроль, а саме його гіперактивним дітям не вистачає. Вчинивши якусь шкоду, чи побившись з кимсь, вони часто й самі не розуміють, як це сталося, а то й зовсім широко заперечують свою провину. Нерозуміння дитини педагогом

дуже заважає налагодженню з нею таких стосунків, які сприяли б упорядкуванню її поведінки і навчання.

Діти з ГРДУ мають труднощі у побудові продуктивних міжособистісних стосунків з ровесниками і дорослими, що значно ускладнює формування їхньої особистості. Вони легко й невимушено знайомляться з іншими дітьми, проте тривалі дружні стосунки виникають у них не часто через невміння встановити «зворотній зв'язок» – враховувати настрої, почуття і наміри партнера. Їхня імпульсивність заважає виконанню правил гри чи іншої діяльності. Вони виступаючи дезорганізаторами гри, стають небажаними її учасниками. Усе це відкидає дітей з гіперактивним розладом на найменш шановане місце в колективі, що формує у них знижену самооцінку, спричинює почуття меншовартості, самотності, скривдженості, що часто у відповідь викликає агресивну поведінку.

Не легше складаються їхні стосунки з дорослими. Попри те, що педагоги часто не розуміють стану дитини і схильні розглядати її як хулігана, навіть ті, що розуміють хворобливе походження її проблем, все-таки терплять через них великі незручності, не знають, як зарадити напруженій ситуації. І це у переважній більшості випадків не може не надавати негативного відтінку ставленню педагога до дитини. Часто ж між педагогом і гіперактивною дитиною іде запекла боротьба. Цьому особливо сприяє їхня імпульсивність, безпосередність, коли дії випереджають оцінку їх наслідків.

Нездатність аналізувати причини й наслідки зумовлює легковажність, поверховість дітей з гіперактивністю у розумінні переживань інших людей, взаємин між ними, взагалі – морального змісту усяких правил, що регламентують людську поведінку. Тому часто за неприпустимими вчинками немає злісних намірів, а покарання в таких випадках викликає у дитини образ, бо вона не усвідомлює своєї провини. І тут виникає ґрунт для формування негативних рис особистості: недовірливості, замкненості у спілкуванні з рідними, агресивність. Власне, це не є прямим наслідком гіперактивного розладу, а більше пов'язано з неправильним ставленням дорослих і ровесників

до гіперактивної дитини. Зрозуміло, що на більших чи менших проблемах виховання дітей з гіперактивною поведінкою великою мірою позначаються й індивідуальні особливості кожної з них: особливості темпераменту, обтяженість біологічними передумовами формування різних акцентуацій характеру.

Отже, навколо дитини з гіперактивним розладом складається особливо напружена ситуація спілкування та невдач у будь-якій діяльності, що негативно позначається на формуванні її особистості і дедалі більше проявляється у підлітковому віці, коли більш-менш сприятливий час для допомоги їй уже втрачено. Тому такої актуальності набуває своєчасне надання такій дитині допомоги у навчанні і організація сприятливого середовища для її розвитку.

1.3.3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ (РАС)

Вивчення проблеми розладів аутистичного спектра залишається дуже актуальним упродовж тривалого часу, про що свідчать дослідження багатьох науковців, таких, як Т.Скрипник, Г. Супрун, І. Логвінова, А. Душка, О. Романчук, К. Островська, Д. Шульженко, В. Тарасун, Е. Shopler, М. Sundberg, W. Partington, S. Baron- Cohen, A. Bondy, C. Peterson, С. Kasari, U. Frith, Н. Tager-Flusberg та ін.

Вперше в психологічний і медичний обіг термін аутистичні порушення був введений Е. Блейлером при описі особливостей мислення у хворих на шизофренію. До цього моменту цим терміном користувалися філософи, розглядаючи свідоме або несвідоме уникнення людиною впливів зовнішнього середовища. З точки зору філософії, людина, внаслідок надмірно чутливої психіки або душевної нерівноваги, сприймає світ тільки через призму власного «Я».

У середині двадцятого століття аутистичні особливості особистості розглядалися в структурі синдрому аутизму і отримали своє обґрунтування в роботах Л. Каннера і Г. Аспергера. У роботах цих авторів аутистичні порушення були виведені незалежно один від одного в окремі синдроми.

Описані авторами синдроми були схожі за типом протікання хвороби. Так, багато клінічних проявів розладу, описаних Каннером, такі як відчуженість, наполягання на одноманітності, певному порядку, специфічні порушення уваги, на даний час є частиною діагностичних критеріїв МКХ-10 та DSM-5. Однак, діти описані Аспергером, відрізнялись від описаних Каннером тим, що не мали значної затримки в інтелектуальному та мовленнєвому розвитку.

Ідеї Аспергера та Каннера знайшли подальше втілення та розвиток у роботах науковців всього світу. Так, у 1986 році вийшла робота Стефенбург і Гілберг К, які виділили цілу групу аутистичних порушень, названих ними «спектральні розлади», які відображають картину захворювання схожу з розладами аутистичного спектра, але не містять всіх критеріїв. Пізніше в 1988 році Лора Вінг виділила групу порушень, об'єднану тріадою симптомів під назвою «Розлади аутистичного спектра» (РАС) [76]. Відтоді діагностичні критерії щодо виявлення людей з РАС зазнають певних змін, що яскраво відображається в останній редакції DSM-5, в порівнянні з DSM-4.

У новій редакції DSM використовується єдина діагностична категорія аутизму, що характеризується:

- стійким дефіцитом соціальної комунікації та соціальної взаємодій, поза врахуванням наявності загальної затримки розвитку;
- обмеженими, повторюваними формами поведінки, інтересів, активності;
- формуванням порушень в ранньому дитинстві (можуть не проявлятися, поки зростаючі соціальні вимоги не стануть вище обмежених можливостей дитини);
- порушеннями повсякденного функціонування.

Таким чином, з DSM-5 вилучено діагностична категорія розлади Аспергера, тим самим забезпечена заміна концепції дуалізму розладу на концепцію «спектра».

Ще однією інновацією нової систематики аутизму став перегляд діагностичних критеріїв захворювання. У DSM-5, замість застосування в МКХ-10 і DSM-IV оцінки класичних симптомів аутизму окремо в трьох субсферах,

введено групування з виділенням двох сфер порушень - дефіциту соціального спілкування і обмежених, повторюваних форм поведінки.

Діагностичні критерії РАС в DSM-5 додатково передбачають виділення гіпер- і гіпоактивності сенсорного сприймання кваліфікацію незвичайних сенсорних інтересів в навколишньому світі. Вводиться раніше відсутня оцінка тяжкості РАС, виділяються діагностичні категорії «потребують підтримки», «потребують суттєвої підтримки» і «потребують дуже істотної підтримки». Отже, 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.

Раніше аутизм в Україні вважався рідкісним порушенням розвитку, але впродовж останнього десятиріччя якість діагностики розладу значно поліпшилася. З 2008 по 2013 рік за даними МОЗ України захворюваність на РАС зросла в 3,8 разів з 2,4 до 9,1 на 100 000 дитячого населення.

Протягом 2008 року з вперше в житті встановленим діагнозом РАС було взято 198, 2011 році - 342, 2012 році – 465, 2013 році- 729 дітей. Під наглядом дитячих психіатрів України в 2013 році перебували 3851 дитина з розладами спектру аутизму, поширеність розладів з 2008 року зросла в 3,5 разів з 13,8 до 48,2 на 100 000 дитячого населення.

Показник стабільно зростає упродовж останніх сімох років: у 2007 р. – на 28,2%; 2008 р. – 32,0%, 2009 р. – 27,2%, 2010 р. – 35,7%, 2011 р. – 21,2%, 2012 р. – 25,3%, 2013 р. – 38,0%. На долю Донецької, Харківської, Львівської, Київської, Запорізької областей та міста Києва приходить 53,1% первинно діагностованих в 2013 році випадків захворювання, в той час, як на Тернопільську, Житомирську, Чернігівську, Рівненську, Сумську, Волинську, Черкаську, Луганську області та місто Севастополь лише 9,6%.

У 2014 році на обліку стояло 40028 дітей з аутистичними розладами. 728 дітей протягом року було діагностовано вперше.

У більшості регіонів України діагностика аутизму залишається низькою. Занепокоєння продовжує викликати невчасна діагностика розладів аутистичного спектра. Рівень діагностики у віці до 3 років залишається низьким. Пізня діагностика знижує ефективність медико-соціальної допомоги. Розлади аутистичного спектра мають високий рівень коморбідності з іншими розладами психіки та поведінки.

Нещодавні дослідження показали, що приблизно 70% людей з РАС відповідали діагностичним критеріям принаймні ще одного (часто не виявленого) психічного розладу, який у подальшому може негативно позначитися на психосоціальному функціонуванні.

Низький рівень інтелекту (коефіцієнт інтелекту (IQ) нижче 70) зустрічається приблизно у 50% молодих людей з аутизмом. Наразі, кількість

дітей з РАС значно перевищує ту, що наведена вище, про що свідчить звіт Центру з контролю захворюваності і профілактики США (CDC) в 2015 році. В звіті зазначається, що розлади аутистичного спектра є в 1 дитини з 68. Доведено, що розповсюдженість РАС приблизно однакова в усьому світі.

Як відомо порушення соціальної комунікації у дітей з РАС спостерігаються на ранніх етапах розвитку. Первинні біологічні дефіцити, незалежно від типу подальшого розвитку, вже мають своєрідність в ранній поведінці і реакціях дитини. Надалі, при аналізі соціальної комунікації дітей з РАС, можна говорити про порушення всіх складових спілкування: потреби в спілкуванні, мотиву спілкування і засобів спілкування.

Первинні в онтогенезі експресивно-мімічні засоби спілкування виявляються спотворені ще на ранніх стадіях. Проведені дослідження показують ранні порушення афективного розвитку, відсутність комплексу пожвавлення. У дитини з РАС не відбувається зараження посмішкою, дитина не ініціює спілкування, не регулює його тривалість, часто перебуваючи на руках у матері відчуває почуття дискомфорту. В одних випадках це проявляється у вигляді мало помітних вислизань, уникнення контакту, в інших досягає стадії панічних станів.

Також з дитячого віку спостерігається спотворення мотивів спілкування. У багатьох дітей з РАС не спостерігається (або проявляється в іншому вигляді) наявність інтересу й уваги до іншої людини. Дитина часто вступає в спілкування тільки для реалізації власних вітальних потреб, не виражає чутливості в ставленні до близьких, спостерігається порушення диференційованих емоційних реакцій. Дитина не демонструє ініціативних дій в спілкуванні, а частіше уникає запропонованої взаємодії. Якщо в умовах нормативного розвитку основним мотивом спілкування служить інша людина, то при наявності даної клінічної картини дорослий не стає основним мотивом спілкування.

Відзначається відсутність емоційного резонансу на навколишню ситуацію, холодність і байдужість до близьких людей. Дитина поживляється на сенсорний вплив - гру світла, шурхіт, певні музичні композиції.

На ранніх етапах відзначається порушення зорового контакту, порушення диференціації комунікативного крику, зниження мимічної активності, гіперчутливість до сенсорних впливів, порушення ритмічності, передумов наслідування. Надалі це перешкоджає розвитку і формуванню більш складних форм соціальної та комунікативної поведінки, таких як миміка, пантоміма, призводить до порушень просторових стереотипів спілкування - дистанції, амплітуди і інтенсивності жестового супроводу.

Діти з РАС замість спілкування віддають перевагу монотонним стереотипним іграм. Гра не трансформується в часі, не відбувається ускладнень, протягом тривалого часу зберігається маніпулятивний тип гри, дитина самодостатня, будь-яке втручання в діяльність сприймається болісно.

З віком, за відсутності інтенсивного корекційного втручання, первинні форми спілкування у дітей з розладами аутистичного спектра не замінюються більш високими і складними, а тільки збільшують число стереотипних форм взаємодії. Даний факт обумовлений своєрідністю клінічної картини: гіперсензитивністю, стереотипністю регуляторних механізмів. Дорослішаючи, дитина зберігає звичну модель взаємодії з середовищем. Залежно від рівня розвитку, профілю когнітивних здібностей вона може збагачувати спілкування, переймаючи деякі моделі взаємодії, пропоновані матір'ю і педагогами. Найчастіше вдається розширити колишні стереотипні моделі, ніж сформувати нові. У дошкільному віці діти з РАС часто не проявляють інтерес до однолітків. Їх інтереси часто дуже своєрідні, спотворені, зосереджені в області не ігрових форм.

Важливою характеристикою є сенсомоторний розвиток дитини з РАС. У цій галузі розвитку при РАС можна відзначити труднощі у виконанні довільних точних дій під контролем зору, порушення в прийнятті пози, використанні експресивних жестів, при збереженні жестів спрямованих на управління

поведінкою іншої людини (дай, дістань і тд.). Також одним з найважливіших факторів при РАС є порушення мотивації. В процесі соціально комунікативного розвитку дітей даної категорії інша людина не стає мотивом для взаємодії. Внутрішня мотивація не регулюється соціальними і когнітивними формами поведінки. Часто поведінка дітей з РАС регулюється тільки задоволенням вітальних потреб.

Як вже зазначалося вище, одним із симптомів аутизму є обмежені та повторювані зразки поведінки, інтереси та діяльність. Ці симптоми можуть проявлятися різними способами. Деякі діти з РАС відмовляються змінити певну діяльність, що була запланована та зазначена в розпорядку дня або ж відмовляються не виконувати певні ритуали; можуть захоплюватися та занурюватися в споглядання певних частин об'єктів та бути дуже сконцентрованими та зацікавленими на вузькому колі інтересів чи діяльності і ставати збудженими та засмученими, за умови прохання змінити діяльність, якою вони були зацікавлені.

Також у дітей з РАС можуть бути наявні стереотипні рухи тіла, такі як погойдування, кружляння навколо себе, плескання в долоні, маніпулювання пальцями рук. Можуть бути присутні ходіння навшпиньках та жорстка постава.

Дослідники відмічають незвичайні реакції на сенсорні стимули, що включає в себе особливу захопленість об'єктами, що рухаються та яскравими фарбами, непереносимість гучних звуків, розслаблення від глибоких стискань, і жорсткі харчові переваги та ін.

Однією з теорій можливих причин даних проявів є Модель порушеної інтеграції інформації – «крайньої виразності чоловічого мозку». Згідно з цією моделлю, діти із РАС обробляють інформацію в особливий спосіб: переважно моноканально та секвенційно. Такий тип обробки інформації характеризується тим, що увага дитини одномоментно зосереджена на одному сенсорному каналі (аудіальному, візуальному тощо). В той час як обробляється інформація, що надходить по цьому каналу, інші канали свого роду «відключені». Відповідно увага вузько зосереджена на конкретних деталях однієї сенсорної модальності,

а усе інше є начебто поза полем зору/слуху. І лише по тому, як одні деталі опрацьовані, увага переходить на опрацювання інших.

Таким чином, вузький фокус уваги, її «деталізованість» та моноканальність ведуть до такого селективного та незінтегрованого сприймання світу, за якого лише частина інформації реєструється, інша ж – ігнорується. Реєстрація інформації відбувається теж у формі «файлів» в одній сенсорній модальності (звукові, зорові тощо), але ця інформація не інтегрується (немає свого роду об'єднуючих папок, які тематично синтезують зорову, слухову та іншу інформацію).

Така моноканальна реєстрація інформації та відсутність аудіовізуальної інтеграції може, з одного боку, пояснювати особливі здібності окремих дітей із РАС – наприклад, чудову зорову чи слухову пам'ять (деякі діти з РАС запам'ятовують великі об'єми акустичної чи візуальної інформації), з іншого – пояснювати труднощі мовленнєвого та соціального розвитку. Адже для розуміння соціальної взаємодії та розвитку мови як засобу цієї взаємодії надзвичайно важливо обробляти соціальну інформацію «цілісно», а не по деталях, інтегрувати те, що ми бачимо, з тим, що ми чуємо.

Ймовірно таке фокусовано-деталізоване моноканальне сприймання інформації може бути корисним, коли дитина намагається зрозуміти «логіку» в межах одного типу сенсорних завдань (як складання пазлів – виключно візуальна інформація, і, можливо, саме тому багато дітей із РАС у цьому можуть бути дуже здібні), але роблять дитину виразно неповносправною у соціальних ситуаціях, коли необхідно схоплювати інформацію цілісно, орієнтуватися і на візуальні, і на акустичні стимули, і мати «широкий фокус уваги». Відповідно це зумовлює соціальні та мовленнєві/комунікативні дефіцити дитини з РАС.

Таким чином, можна говорити про порушення комунікативного та соціального розвитку дитини з РАС вже на самих ранніх етапах розвитку. Відбувається спотворення всіх складових взаємодії: спілкування не стає джерелом розвитку для дитини.

Розглянуті нами порушення розвитку при розладах аутистичного спектра носять системний характер, в результаті чого формування в свідомості дитини цілісної картини світу не відбувається, що є перешкодою для здійснення і присвоєння соціального досвіду. Особливості сприйняття, мислення і пам'яті заважають формуванню гармонійної комунікативної поведінки.

На поглиблення порушень соціальної комунікації впливають різноманітні мовленнєві порушення, що характерні для дітей з РАС. У дітей з аутизмом часто наявна проблема розуміння зверненої мови при збереженому слухові і достатньому рівні сформованості невербального інтелекту. Така дитина, як правило, не реагує адекватно на звернену до неї мову або ж у деяких випадках реакція на мову може бути взагалі відсутньою, при цьому дитина створює враження глухої. Також, може складатися враження, що дитина «то чує, то не чує», може реагувати на шепіт і не реагувати на гучну мову, може не відгукуватися на своє ім'я, неадекватно відповідати на прості питання.

Дитина з РАС часто правильно виконує інструкції з одним і тим самим формулюванням, краще розуміє мову матері, може адекватно реагувати на мовне звернення в ситуаціях, що багато разів повторюються. Спостерігається часте «вгадування» відповідей, залежність від різноманітних підказок дорослих. Розуміння дитини значно покращується через наочне підкріплення зверненої мови картинками, жестами, інтонацією або мімікою.

При цьому розладі експресивна мова нерідко представлена безпосередніми ехолаліями (дитина повторює поставлене запитання або звернення або відповідає відбитими фрагментами з промови оточуючих близьких, рекламних роликів, казок, віршів і т.д.).

Чимало досліджень свідчать, що у дітей з РАС спостерігаються труднощі у формуванні невербального компонента комунікативної діяльності. Адаптивність невербальної поведінки страждає вже з перших років життя (одними з проявів є відсутність жестів, виразності обличчя), що призводить до специфічної фіксації дітей з РАС на довербальній стадії розвитку комунікативної діяльності.

Діти з аутизмом, як правило, мають дефіцит в імітації, спільній увазі, і як наслідок частково породжують порушення соціальної взаємодії. Аутизм є єдиним відомим розладом, при якому у дитини може бути повністю відсутня навичка спільної уваги.

Порушення соціальної комунікації та взаємодії включає в себе нездатність побудувати відповідні відносини з однолітками, відсутність спонтанного обміну задоволеннями, почуттям радості, інтересами, або відсутність бажання поділитися успіхами з іншими, відсутність соціальної-емоційної взаємності, порушення реакцій на емоції інших людей, відсутність різноманітної адаптаційної поведінки відповідно до різних соціальних контекстів.

Таким чином, розглянуті нами аспекти показують, що порушення комунікації та соціалізації є системними і відображаються на всіх рівнях і у всіх аспектах розвитку дитини. Для дітей з РАС характерна відсутність або стереотипність вербальної взаємодії, а також порушення при формуванні соціально прийнятих засобів комунікації. У більшості випадків спостерігаються труднощі в регуляції поведінки, ієрархії мотивів, порушення контролю і адекватності емоційних реакцій.

Порушення соціального функціонування є основними ознаками РАС, що безпосередньо пов'язано з рівнем сформованості соціального інтелекту. Труднощі спостерігаються як на соціально-пізнавальному, так і на соціально-поведінковому рівні. Соціально-поведінкові порушення включають у себе проблеми взаємодії з іншими, порушення поведінкових реакцій на емоційні реакції інших, дослідженням яких займались Тернер-Браун, Перрі, Діхтер, Бодфіш, Пенн.

Прикладом соціально-пізнавальних порушень є: труднощі у розумінні та розпізнаванні складних емоцій, виразів облич та станів інших людей таких як: гордість або збентеження та порушення використання як вербальних так і невербальних аспектів емоційних реакцій. У високофункціональних аутистів соціальні навички значно гірше розвинені в порівнянні з рівнем розвитку

академічного інтелекту. Ці всі порушення негативно впливають на особу з РАС та на її здатність отримати роботу та жити окремо.

Діти з РАС, які мають високий рівень академічного інтелекту прагнуть до повноцінної взаємодії з однолітками, але стикаються з труднощами через обмеженість розуміння інших, що може призвести до соціальної ізоляції і самотності.

Крім того, інші симптоми РАС можуть мати непрямий вплив на розвиток соціального інтелекту. Труднощі з мовленням, швидше за все, ускладнюють процес спілкування з однолітками, вчителями та батьками, що призводить до зниження суспільного сприймання можливостей для соціальної взаємодії. Сенсорні проблеми також можуть негативно впливати на соціальний розвиток дітей з РАС.

Прикладом є порушення, за яких діти з РАС мають низький поріг чутливості, тому можуть не помічати того, що відбувається в навколишньому середовищі і можуть пропустити важливі соціальні сигнали. Стереотипні рухи також можуть відволікати від соціальних інтересів та бути перешкодою у спілкуванні однолітків та дорослих з дитиною з РАС.

Особливості когнітивного розвитку дітей з РАС.

Чисельні дослідження соціального розвитку у дітей з РАС проводились в контексті досліджень Теорії Розуму. Так, S. Baron-Cohen, C. Cooper, D. Goleman, A. Leslie, & U. Frith, припустили, що соціально-комунікативні порушення при аутизмі обумовлені порушенням базової здатності людини «розуміти внутрішній стан інших людей». Дитина, починаючи приблизно з 4 років, розуміє (хоча вона про це й не говорить в розгорнутому вигляді), що у людей є бажання та уявлення про ситуацію і що саме ці уявлення (у більшій мірі, ніж фізичні характеристики ситуації) визначають їх поведінку.

Алан Леслі говорить про те, що дитина з РАС не може самостійно брати участь у символічній грі. Символіка, за його словами, це виключно складна поведінка, яка не може з'явитися занадто рано. На другому році життя, як тільки дитина дізналась, наприклад, що таке телефон, що банани - смачні, а

також те, як ці речі називаються, мама може взяти банан і піднести його до вуха, коментуючи: «Дивись, мама говорить по телефону!». Але дитина, швидше за все, нічого не зрозуміє і буде розгублена. Ця гра не допоможе їй дізнатися щось нове ні про банани, ні про телефон. Тільки приблизно з 18 місяців дитина може зрозуміти та підтримати таку символічну гру. Але як може дитина «прийняти» одні предмети за інші, не руйнуючи при цьому цілісне бачення картини світу, що склалася в її свідомості?

Леслі припустив, що для того, щоб не відбувалося змішування уявної та реальної дійсності, у дитини повинно бути два типи репрезентацій. Символізація, по словам Алана Леслі, це добра ознака того, що у дворічної дитини є не тільки первинна репрезентація, яка відображає те, що дійсно існує в світі, але також мета-репрезентація, яка використовується для оволодіння уявною реальністю.

Гіпотеза Леслі полягає в тому, що у дітей з РАС, у яких відсутня самостійна символічна гра, спостерігаються порушення створення метарепрезентацій. Метарепрезентація не тільки для символічної гри, а і для чогось іншого: вона необхідна для відображення інших «інформаційних зв'язків» або відносин (уявлень), таких як «думка», «надія», «намір», «бажання» та «очікування».

Гіпотеза, що у аутистів відсутня метарепрезентація і тому вони не можуть зрозуміти внутрішні переживання, веде до припущення про порушення соціальної взаємодії при аутизмі, що можна перевірити експериментально. Якщо у аутистів немає символічної гри через те, що у них немає метарепрезентації, то вони також не повинні сприймати переживання інших людей. Дійсно, тоді вони повинні страждати «психічною сліпотою», на відміну від інших людей, здатних «читати уявлення» - приписувати іншим людям ті чи інші переживання, щоб зрозуміти їх поведінку.

Припущення про те, що у аутистів відсутня Теорія Розуму (тобто здатність до «репрезентації внутрішніх уявлень»), досліджував Барон-Коен та ін. Використовуючи тест «Саллі і Енн» - спрощений варіант тесту хибних

очікувань, розроблений Wimmer і Perner, було досліджено 20 аутистів, вік яких був від 4 років. Дослідники виявили, що 80% (16 з 20) дітей з РАС не змогли зрозуміти помилкове очікування Саллі. Замість того, щоб сказати, що Саллі буде шукати кульку в кошику, куди вона її і поклала, вони говорили, що вона буде шукати її в коробці, де вона була насправді. На відміну від дітей з РАС, 86% (12 з 14) дітей з синдромом Дауна, чий розумовий вік був ще меншим, впорались із завданням, розуміючи помилковість очікувань Саллі. Нормотипові чотириохрічні діти при виконанні теста «Саллі і Енн» також правильно виявили помилкові очікування.

У дітей з РАС є специфічні та характерні саме для них труднощі розуміння того, що у людей існують уявлення, які можуть розходитися як з реальністю, так і з їх власними уявленнями. Ці дані підтверджені численними дослідженнями, в яких замість ляльок брали участь справжні люди, а замість питань, що стосуються «наглядного змісту», використовувалися питання, що вимагають скоріше логічного аналізу. Для того, щоб виключити можливість впливу мовленнєвих порушень, була введена контрольна група, що складається з дітей з іншими мовленнєвими порушеннями. Було виявлено, що аутисти не справляються і з іншими тестами на розуміння помилкових очікувань, такими як тест «Коробка цукерок». В тесті «Коробка цукерок» дитину просять вгадати, що знаходиться в коробці з-під цукерок. Коли дитина говорить «цукерки» або «шоколад», коробочку відкривають, показуючи, що насправді там лежить олівець. Потім кришку знов закривають і говорять: «Коли прийде вихователька/мама, і я покажу їй цю коробку закритою, як тобі. Я запитаю її, що там всередині. Як ти думаєш, що вона скаже? При виконанні цього завдання, з яким справляється звичайна 4-річна дитина, діти з РАС, в своїй більшості неможуть дати правильної відповіді.

Цікавим є дослідження Атвуд та ін., в яких було виявлено, що відсутність жестів у аутистів в дійсності стосується лише тих жестів, які в нормі регулюються уявленнями про переживання іншої людини (наприклад, вони виражають прагнення потішити або підтвердити власну готовність до певної

діяльності). В той же час у дітей з РАС є не менша, ніж у дітей з іншими порушеннями у навчанні, кількість жестів, спрямованих на просту маніпуляцію поведінкою іншого (наприклад, «підійди», «замовкни», «йди звідси»). Барон-Коен також показав, що у дітей з РАС є зниження здатності розуміти і використовувати індивідуальні жести, адресовані комусь, що можуть привернути чиясь увагу, але не індивідуальний жест, спрямований на те, щоб взяти вибраний предмет.

Були досліджені і інші тонкі розбіжності між розумінням наочного та абстрактного, між визнанням радості та здивування. Якщо нормально розвинуті трирічні діти розуміють сенс символічної гри, що є хорошим показником здатності до метарепрезентації, то що заважає їм справлятися зі стандартними тестами помилкових очікувань?

В літературі відносно цього є безліч припущень, але є надійні підстави вважати, що вони не справляються з тестом «Саллі та Енн» за причинами, мабуть, відмінними від тих, що мають місце у випадку дітей з РАС. Рот і Леслі у вишукано спланованому експерименті, спрямованому на вивчення та розуміння іншого під час отримання ними помилкової інформації, показали явну відмінність між аутистами та трирічними дітьми. Вони запитали досліджуваних про очікування двох героїв з декількох змінених історій про Саллі та Енн. У цьому варіанті Саллі повертається і перед тим, як шукати свій шоколад, запитує у Енн, де він. Енн говорить неправду, повідомляючи, що шоколад - у собачій будці. Тепер дитину запитують: «Що думає Енн, де шоколад?» і «Що думає Саллі, де шоколад?». У цьому дослідженні трирічні діти проявили деяке розуміння внутрішнього стану іншого: вони відповіли, що Енн думає так, як сказала, і Саллі також вірить у те, що сказала Енн. Таким чином, незважаючи на те, що вони не зрозуміли навмисність обману (чотирирічні діти це вже розуміють), фактично вони зрозуміли, що очікування Саллі невірні.

На відміну від цього, аутисти взагалі не брали в розрахунок уявлення іншої людини і давали обидві відповіді, спираючись на сприйняту ними реальність. Цей експеримент яскраво показує: незважаючи на те, що трьохрічні

діти не до кінця розуміють внутрішні уявлення, їх розуміння якісно відрізняється від повної відсутності цієї здатності у більшості аутистів.

Крім репрезентацій психічного, існує безліч інших типів репрезентацій, наприклад, культурно обумовлені репрезентації, такі як малюнки, фотографії та карти.

Кілька досліджень були присвячені вивченню розуміння дітьми з РАС саме таких репрезентацій, які є відмінними від репрезентацій внутрішніх уявлень.

Наприклад, Lei і Thaiss порівняли розуміння застарілих уявлень (як в тесті «Саллі і Енн» - кульки вже немає там, де вона була раніше) і застарілі зображення на фотографіях. У тесті з фотографією особа показує, як користуватися фотоапаратом «Полароїд». Потім дитина бачить, як головний герой фотографує іграшкову кішку, яка сидить на кріслі. Після того, як фотографія «вилазить» з фотоапарата, її кладуть зображенням вниз. Тоді кішку переносять з крісла на ліжку. І тут дитину запитують: «Де кішка сидить на фотографії?», а також задають контрольні запитання про те, де кішка сиділа спочатку і потім.

Цей експеримент був спланований так, щоб він був аналогічний тесту помилкових очікувань, але, на відміну від тесту Саллі-Енн з її помилковими (застарілими) уявленнями про те, де знаходиться її кулька, тут відповідь на питання вимагає не репрезентації уявлень Саллі, а репрезентації фотографії.

Результати показали, що в той час, як менше 70% чотирирічних дітей справляється з цим завданням, 90% дітей з РАС здогадалися, що на фотографії зображена сцена, якої вже немає насправді. Такий успіх дуже сильно різниться з тим, як ці ж діти з РАС виконували тест «Саллі-Енн». Тільки 23% аутистів (середній вік - 12 років, середній розумовий вік - 6 років) зрозуміли, що уявлення Саллі вже застаріли. На відміну від них, «звичайні» чотирирічки відчували набагато менше труднощів з цим завданням (впоралося понад 70% дітей).

Отже, репрезентації, не пов'язана з внутрішніми уявленнями, такі як репрезентації фотографій, мабуть, не викликає труднощів у дітей з РАС. Їх здатність до вирішення таких завдань була підтверджена за допомогою «помилкової» карти та в іншому дослідженні з використанням фотографій, а також у дослідженнях з «помилковими» малюнками.

Цікаво те, що «звичайні» трирічки відчують дуже великі труднощі при виконанні фотографічного тесту. Можна припустити, що в цьому випадку мають місце якісь проблеми з переробкою інформації загального порядку, такі як проблеми з відстороненням від того, що кидається в очі; мабуть, саме це, а не які-небудь специфічні труднощі зі сприйняттям уявлень, обумовлює труднощі з тестами «помилкові очікування». На відміну від цього, оскільки діти з РАС добре справляються з фотографічним тестом, який формально аналогічний тесту помилкових очікувань, здається малоімовірним, що нездатність цих дітей виконати завдання, може пояснюватись якимись факторами, що лежать за рамками самого завдання.

Такі експерименти свідчать про ймовірність, що деякі аутисти можуть використовувати свої здібності до репрезентації, не пов'язаної з внутрішніми переживаннями, для компенсації порушення репрезентації внутрішніх станів, думок і почуттів.

Пілотне дослідження самозвітів про свої внутрішні переживання трьох дуже здібних аутистів (або людей з «синдромом Аспергера») показало, що ці люди описують свої внутрішні переживання, як картинки. Це відрізняється від того, що розповідають звичайні люди про свої переживання, оскільки в них спостерігається мікс з внутрішнього мовлення, картинок і «чистих думок» (коли в свідомості немає ні слів, ні картинок).

Цікаво, що в цій невеликій групі аутистів, незалежно від значень IQ, здатність описувати внутрішні переживання за допомогою образів була безпосередньо пов'язана з успішністю виконання завдань Теорії Розуму. Це говорить про можливість того, що ці люди можуть використовувати свої

здібності до репрезентації зовнішніх подій, та приходити до розуміння внутрішніх уявлень, таких, як очікування оточуючих.

М. Чандлер з колегами висунули гіпотезу, що розуміння обману та його вчинення, може служити раннім маркером розуміння невірних переконань, яка в подальшому була підтверджена багатьма дослідженнями.

Результати досліджень на розуміння обману дітьми з РАС показали, що вони зазнавали труднощів як в скоєнні шахрайських дій, так і в розумінні того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей. Прикладом може служити дослідження С. Барона-Коена, в якому від дітей очікувалось, що вони не будуть показувати експериментатору, в якій руці вони ховають монетку (гра «Відгадай, в якій руці монета»). Аутичні діти, незважаючи на те, що їх ментальний вік був не менший 4-х років, часто помилялися в цій грі, що свідчить про те, що вони не розуміли значення цих дій (як обман може впливати на думки інших людей).

Соціальний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра.

Дослідження Р. Селмана, присвячені етапам соціального розвитку показали, що в міру вдосконалення останнього орієнтація суб'єкта на зовнішні, несуттєві, чисто поведінкові характеристики вчинків змінюються орієнтацією на внутрішні, не завжди усвідомлені мотиви вчинків.

Роберт Селман виділяє п'ять основних етапів соціального розвитку. Нульова, досоціальна стадія, на якій дитина не розрізняє внутрішні, психологічні і зовнішні, фізичні принципи поведінки, закінчується тоді, коли думки і почуття інших людей і свої власні виділяються в самостійну реальність, стають предметом інтересу дитини.

Перша стадія соціального розвитку - стадія диференціювання зовнішнього і внутрішнього світу - змінюється стадією узгодження різних точок зору, намірів, дій.

На другій стадії соціального розвитку дитина пробує зайняти позицію іншої людини і пропонує партнеру приміряти свою позицію.

На третій стадії соціального розвитку, що досягається зазвичай в перед підлітковому віці, починається розуміння взаємозалежності, взаємозумовленості різних, часом протилежних цілей поведінки окремих людей; уявлення про міжособистісну взаємодію структурується, вибудовується в систему.

Четверта стадія соціального розвитку передбачає усвідомлення різних рівнів людської близькості і вміння або здатність вчитися способам побудови відносин на різних рівнях близькості.

Р. Селман вважає, що для досягнення цього вищого рівня розвитку бажано, але не обов'язково, щоб дитина досягла вищої стадії інтелектуального розвитку. Автор стверджує, що між здатністю вирішувати формально-логічні і соціальні завдання не існує строго однозначної відповідності. Так, діти з поведінковими проблемами найчастіше виявляють високу успішність в завданнях на загальний інтелект, але не справляються з завданнями, що вимірюють рівень соціального розвитку.

Оцінюючи дослідження соціального розвитку, зроблені Р.Селманом, Г. Цукерман висловлює думку про те, що описані стадії як би генетично запрограмовані. Коли розуміння будь-якого нового явища, наприклад системи людських взаємин, виникає у людини як би само собою, то ми говоримо про особливу обдарованість цієї людини, про її рідкісні здібності самостійно, без спеціального навчання аналізу людських відносин відкрити і освоїти способи вирішення якісно нового класу задач.

Зрозуміло, що в умовах спеціального навчання аналізу людських відносин відкрити і освоїти способи вирішення соціальних завдань можуть багато людей, а не тільки «особливо обдаровані». Г. Цукерман підкреслює, що цього слід цілеспрямовано вчити, не сподіваючись на те, що сама стихія життя є навчальним середовищем.

С. Грінспен та С. Уїдер в багатьох аспектах розділяють точку зору Р. Селмана та Г. Цукерман та виділяють сім початкових стадій розвитку дітей, які

дозволяють краще зрозуміти взаємозв'язок між соціальним розвитком та емоціями і інтелектом.

Більшість когнітивних теорій не пояснюють, як просуватися до вищих рівнів соціального розвитку та рефлексивного мислення, оскільки вони ігнорують роль емоцій. Дуже часто на кожному з етапів у дітей з аутизмом виникають труднощі у розвитку базових здатностей і тому ця карта розвитку є актуальною як для дітей дошкільного, так і шкільного віку.

Концепція DIR та карта розвитку дітей, розроблена С. Грінспеном, в першу чергу описує кожен етап розвитку дитини, аналізуючи кожен з них за трьома складниками: основи відносин, спілкування та мислення, що в багатьох аспектах відображає сутність поняття соціального розвитку.

С. Грінспен та С. Уідер запропонували наступні погляди щодо етапності та складових розвитку соціальної сфери у дітей дошкільного та шкільного віку, що достатньо ёмко відображені у карті розвитку дитини, що отримала назву «Рівні функціонально-емоційного розвитку», згідно з якою:

Перша стадія «Саморегуляція та інтерес до світу».

У перші місяці життя діти вчаться передавати в зовнішній світ емоції від своїх внутрішніх відчуттів, наприклад, від газів в животику. Для цього вони повинні хотіти дивитися і слухати, приділяти увагу навколишнього світу. Батьки стимулюють це бажання м'якими дотиками, ласкавими інтонаціями, посмішками і виразними поглядами. Розумова діяльність формується в процесі того, як дитина використовує всі свої почуття для сприймання світу і освоює його незмінні елементи, наприклад, відрізняючи голос матері від голосу батька. Якщо ранні відчуття неприємні, діти відключаються від навколишнього світу. У кожної дитини своя індивідуальна реакція на різні образи, звуки, запахи, дотики і рухи.

Головним елементом цієї стадії є те, що ми називаємо «спільною увагою»: для того, щоб вчитися у інших людей і взаємодіяти з ними, діти з аутизмом повинні бути здатними фокусувати увагу на тому самому, що і дорослий, зберігати спокійний стан і активно вбирати інформацію із

спілкування з іншими, а також з того, що вони бачать, чують, відчують, споглядають, пробують на смак, і з власних рухів.

Друга стадія «Контакт і спілкування, цікавість до іншої людини та встановлення відносин». При гарному, лагідному догляді діти починають все сильніше прив'язуватись і все більше цікавитися певними людьми. Вони починають розрізняти задоволення від взаємодії з людьми та виражати інтерес до предметів. Позитивні емоції, які малюки отримують від батьків, допомагають їм навчитися розрізняти інтонації голосу і відтінки у виразах облич, які передають почуття і наміри дорослих. Так починається процес освоєння зв'язків між явищами і перехід від простого сприймання до усвідомлених понять. Коли говориться про контакт та відносини, мається на увазі те, що відбувається не з примусу. У дитини з аутизмом має розвинутись бажання вступати в стосунки, оскільки саме цей параметр є очевидним проявом здатності до соціальної взаємодії.

Третя стадія «Цілеспрямована емоційна взаємодія, навмисність і двостороння комунікація». Приблизно до шести місяців немовлята починають перетворювати емоції в комунікативні сигнали. Щоб це відбувалось, батьки повинні розрізняти сигнали дитини, відповідати на них і підштовхувати дитину до того, щоб вона розрізняла і розуміла їх власні сигнали. Завдяки такому обміну дитина залучається в систему взаємних емоційних сигналів, або двосторонню комунікацію. Наприклад, дитина посміхається матері, та посміхається у відповідь, і дитина посміхається ще раз. Автор називає це комунікативним циклом. Посмішка дитини стає цілеспрямованою.

На цій стадії взаємного спілкування зароджуються логіка і почуття реальності. До восьми місяців дитина з нормотиповим розвитком вже може брати участь в такій взаємодії, де присутні причинно-наслідкові зв'язки. Діти поступово починають застосовувати нові уроки до сприймання просторового світу і потім до планування дій. Дитина стежить очима за брязкальцем, поки воно падає на землю, або розглядає і обмацує руку батька, яка тільки що приховала це брязкальце. Це відчуття причинності є основою зародження

почуття реальності, яке засноване на умінні відрізнити чужі дії від своїх власних: є «я», який щось робить для «не тільки я». Свідомість зростає в міру того, як у дитини накопичується досвід власних бажань і уявлень про мету.

Представлені на цій стадії утворення такі як розуміння власних бажань та мотивів діяльності є базовими у розумінні себе як особистості.

Четверта стадія «Вирішення соціальних завдань, регуляція настрою і формування самосвідомості». Між дев'ятим і вісімнадцятим місяцями життя діти освоюють двосторонню комунікацію і використовують її для вирішення виникаючих проблем. Вони вчаться брати маму за руку, жестами пояснювати їй, що потрібно відкрити входні двері, а потім показувати на курточку, щоб повідомити про своє бажання піти на прогулянку. Мати при цьому реагує на кожен жест або звук дитини - щоразу замикаючи комунікативний цикл. На цій стадії формується здатність до вирішення соціальних завдань: для досягнення бажаного результату діти можуть використовувати комбінації з трьох-чотирьох кроків. Пізніше це призведе до зв'язування слів у речення і до логічного мислення.

Складні розмови або гра з іншими дозволяють дитині досліджувати навколишній світ в його цілісності. Якщо дитина самоізолюється або їй важко взаємодіяти з іншими людьми, вона не набуває достатнього досвіду й не може в повній мірі освоїти різні види поведінки.

Регуляція настрою і поведінки відбувається у повсякденному житті через обмін знаками любові і в «сутичках» з батьками малюки вчаться пом'якшувати сильні негативні емоції, такі як страх або лють. У маленької дитини роздратування вибухове, а печаль всеосяжна.

На четвертій стадії діти вчаться керувати сильними почуттями за допомогою емоційних знаків або переговорів з дорослими. Коли діти освоюють швидкий обмін емоційними сигналами, вони отримують можливість виразити своє почуття до того, як воно стане занадто інтенсивним.

Формування ранньої самосвідомості відбувається поступово. У міру того як малюки переходять при вирішенні проблем від окремих епізодів

цілеспрямованої поведінки до складних видів обміну сигналами, такі обміни стають частиною їх самоідентифікації. Дитина вже висловлює не одне-два відчуття заради відповідної реакції батьків, а багато різних почуттів і бажань. В результаті вона осягає власні почуття і бажання, реакції батьків, свої почуття у відповідь, і так далі. Згодом все це в сукупності починає складатися в поняття «я» і «ти».

На цій же стадії діти освоюють різноманітні властивості фізичного світу: якщо повернути цю ручку, з коробочки вискочить клоун, якщо тут натиснути, пролунає гучний звук. Спостереження за закономірностями веде до розуміння і освоєння механізмів їх дії. Діти використовують цю здатність для того, щоб виявляти закономірності у вираженні емоцій інших людей, відрізнити ті, що вказують на безпеку і комфорт від тих, що означають небезпеку. Вони вміють розрізнити схвалення і несхвалення, згоду і відмову. Потім вони починають використовувати це вміння для того, щоб по-різному відповідати іншим людям, в залежності від їх емоційного настрою. Здатність до читання знаків, якими обмінюються люди, і уловлювання емоційних натяків ще до проголошення слів - особливе почуття, яке часто реагує на ситуацію швидше, ніж наша свідомість.

Особливою здатністю, що активно розвивається на четвертій стадії є формування ранньої самосвідомості та виявлення закономірностей у вираженні емоцій інших людей. Найчастіше, саме ці здатності несформовані у дітей з аутизмом виходячи з наявного віку.

П'ята стадія «Формування символів та використання слів і понять». В 1,5 роки моторика дітей розвивається до такої міри, що вони можуть управляти м'язами рота і голосовими зв'язками, а їх розумові здібності досягають того рівня, на якому діти починають використовувати мову для самовираження.

Щоб розуміти мову і говорити, діти спочатку повинні бути залучені в систему складних емоційних сигналів, які дозволяють їм відокремлювати дії від уявлень і утримувати в розумі образи. Також вони повинні вміти зв'язувати ці образи зі своїми емоціями, щоб надавати їм сенс і тим самим формувати символи і поняття. Здатність говорити виникає тому, що образи набувають

сенсу в процесі пов'язаних з ними емоційних переживань і обмінів сигналами. Наприклад, замість крику і плачу дитина може заявити: «Не хочу!». Говорячи про використання понять, ми маємо на увазі осмислене вживання слів, картинок або символів для комунікації. Значно краще, якщо діти осмислено вживають окремі слова в процесі взаємодії, ніж якщо вони говорять цілими завченими фразами або уривками.

За функціональним використанням понять і символів можна спостерігати в ході рольових ігор. На цій стадії діти починають грати в придумані ігри, відтворюючи реальні або уявні події на кшталт чаювань або атак якихось монстрів. Вони також використовують символи, щоб оперувати ідеями в розумі, не роблячи насправді ніяких дій. Це призводить до більшої гнучкості в міркуваннях, мисленні і рішенні проблем. Мова і використання символів ускладнюються в ході цієї і наступної стадій, проходячи наступні етапи:

- Спільне використання слів і дій для вираження понять.
- Слова передають тілесні відчуття: «У мене живіт болить».
- Слова використовуються замість дій і передають наміри «Зараз я тебе стукну».
- Слова передають поняття, засновані на загальних почуттях: «Я тебе не люблю». Почуття в цілому полярні (або всі хороші або всі погані).
- Слова використовуються для позначення того, що відбувається всередині, і це дозволяє обговорювати можливі варіанти дій: «Я хочу їсти, що у нас на обід?»
- Слова використовуються для передачі різних почуттів, які не обов'язково пов'язані з діями: «Я трохи сумую» або «Мені якось не по собі».

Мислення символами, яке призводить до розвитку мовлення, також сприяє розумовому розвитку в різних областях, включаючи візуально-просторове сприймання і здатність планувати дії.

Шоста стадія «Емоційне мислення, логіка і почуття реальності». Приблизно в два з половиною роки діти демонструють зростаючу здатність логічно пов'язувати символи. Це відкриває дорогу мисленню і рефлексії.

Дитина може запитати: «Мама, де машинка?», або відповісти на батьківське питання «Де вона?» - «Ось там». Коли ви питаєте: «Навіщо тобі іграшкова машинка?», дитина має здатність логічно пов'язувати поняття та може відповісти: «Грати». На цій стадії діти починають розуміти, як одна подія тягне за собою другу.

Логічне зв'язування своєї ідеї з ідеєю іншої людини - основа нового розуміння реальності. Тепер діти можуть співвідносити внутрішній досвід із зовнішнім і проводити між ними відмінність, тобто класифікувати суб'єктивний і об'єктивний досвід. Емоції, якими супроводжуються відносини, дозволяють дітям пізнавати різницю між тим, що відноситься до їх внутрішнього світу, їх фантазій, ідей і реальними вчинками інших людей. Логічне мислення сприяє розвитку нових навичок: вміння сперечатися, вирішувати математичні завдання, науково аргументувати. На цій стадії діти можуть вигадувати нові ігри, а також грати в ігри за правилами.

Особливою здатністю, що активно розвивається на шостій стадії є формування соціальних знань та соціального прогнозування. Саме ці здатності у дітей з аутизмом розвинені недостатньо.

При нормальному розвитку дитина опановує ці шість базових стадій до чотирьох-п'яти років, закладаючи фундамент для подальшого розвитку. Наступні, більш складні стадії діти освоюють з різною швидкістю.

Так, варто зазначити і про *сьому стадію*, яка формується у дітей з нормотиповим розвитком починаючи від чотирьох років та переходить в розвиток восьмої стадії в шкільному віці. Сьома стадія отримала назву: «Трьохстороннє мислення». Від найпростішого причинного мислення діти переходять до усвідомлення множинності причин. Наприклад, якщо друг не хоче грати, дитина не зробить з цього висновку «він мене ненавидить», вона подумає: «можливо, сьогодні він хоче грати з кимось іншим» або «він не хоче зі мною грати, тому що я весь час граю в комп'ютерні ігри. Можливо, якщо ми розпочнемо щось нове, він передумає». Освоєння багатопричинності дозволяє перейти до «трьохстороннього мислення».

Щоб освоїти багатопричинне мислення, діти повинні бути здатні емоційно переживати різні можливості. Наприклад, не обмежуватися одним-єдиним партнером для ігор, допускати його заміну іншим. На цій стадії діти вчаться розуміти життя сім'ї з точки зору відносин між її членами, а не тільки з позиції того, чи отримують вони в ній все, чого хочуть.

Одна із здатностей, що визначає рівень сформованості СІ у дітей даного віку є співпереживання та розуміння інших людей, що активно розвивається на сьомій стадії розвитку. Саме цю здатність ми хочемо включити до емоційного компоненту СІ та виокремити такі параметри: розуміння та розпізнавання емоцій та почуттів інших людей, здатність ставити себе на місце інших, долати комунікативний та моральний егоцентризм.

Чимало зарубіжних науковців присвятили свої роботи вивченню проблеми соціального інтелекту у дітей дошкільного та шкільного віку, про що, нажаль, не можна сказати щодо вітчизняних дослідників.

Так, Е. Нотбом співставляє поняття соціального розвитку з таким поняттям як «навички соціального мислення» та виокремлює компоненти, які необхідно розвивати ще з дитинства у дітей з розладами аутистичного спектра:

1) перспективне бачення: вміння дослідити, зрозуміти та побачити ситуацію, обставини з іншої точки зору, що відмінна від власної позиції;

2) гнучкість: вміння змінювати напрямок діяльності не залежно від власних планів та очікувань, у зв'язку із непередбаченими змінами; вміння визнавати помилки, та не зупинятися чи відмовлятися від діяльності в разі вчинення помилкових дій, розуміючи, що вони є невід'ємною частиною навчання та зростання;

3) цікавість: вмотивованість думати в контексті запитань "чому?" (чому певні речі існують, чому їх існування важливе, чому інші відчувають саме так, як різні речі впливають на мене, яке значення це має для нас і т.д.);

4) самооцінка: вірити достатньо у власні сили, щоб ризикувати пробувати нові речі, поважати себе та відхиляти необдумані зауваження та пропозиції інших;

5) бачити ситуацію цілковито: вміння розмірковувати над можливими мотивами людей та передбачення того, що вони будуть робити далі; програвання життєвих ситуацію в нашій уяві, задля аналізу та оцінки власних дій;

б) комунікація: розуміння того, що ми спілкуємося, навіть якщо ми не говоримо.

Варто зазначити, що більшість зарубіжних досліджень щодо стану сформованості соціальної сфери у дітей дошкільного віку присвячена вивченню Теорії Розуму або Theory of Mind (ToM), яка за своєю структурою та функціями дуже схожа до зазначених вище компонентів соціального інтелекту.

Дана теорія виникає з неможливості безпосереднього спостереження психічних процесів іншої живої істоти. Як правило, кожна людина вважає, що інші люди мають мислення подібне до їх власного.

Теорія Розуму дозволяє нам уявити собі думки, почуття і прагнення інших людей, здогадуватися про їх наміри, що в свою чергу дає можливість прогнозувати і пояснювати вчинки оточуючих.

Отже, Теорія Розуму – це здатність відображати свідомість інших людей, розуміти їх наміри і ставитися до них як до причин відповідної поведінки.

Більшість робіт дослідників стосуються базових ментальних станів: бажань, намірів, думок, почуттів, знань і т.п. У дослідженнях, виконаних в парадигмі Теорії Розуму, автори намагаються виявити як організовані знання дітей про психічні стани і феномени, яким чином ці знання про ментальні стани визначають їх поведінку, як вони пов'язані з безпосередніми перцептивним вираженням, яким чином діти розуміють поведінку інших людей. Наприклад, чи знають діти, і якщо так, то з якого віку, що люди іноді спираються на помилкові думки або що незадоволені бажання зазвичай викликають негативні почуття і породжують намір їх задовольнити?

Якщо 5-річній дитині показати коробку з картинкою печива і запитати: «Що там?», вона відповість: «Печиво». Коли дитина відкриє коробку, то буде здивована, побачивши в ній олівці, а не печиво. «Що подумає інша дитина, яка

ще не відкривала коробку - що в ній знаходиться?» «Печиво», - відповідає більшість дітей даного віку. Той самий експеримент з іншою дитиною 3-х років дає інші результати. Відповідь на перше питання очікуваний: «Печиво», але на друге питання - несподіваний: «Олівці». Ще дивніше, що дитина стверджує, що з самого початку думала, що в коробці знаходяться олівці. На відміну від 5-річних дітей, 3-річні не розуміють, що вони або інші люди можуть мати хибні уявлення, помилятися.

У різних експериментальних дослідженнях було встановлено, що діти з нормотиповим розвитком, починаючи з 3-4-річного віку, мають здатність розуміти, що люди мають свої власні переконання і думки (психічні стани) і що саме вони детермінують поведінку. Зазвичай їх розуміння психічного представляється як відповідність «думки і бажання» і інтерпретується таким чином: «Вона дивиться на буфет, тому що їй потрібна сіль, і вона думає, що сіль там є». Саме в цьому віці діти досягають значення віри і довіри. Вони починають маніпулювати довірою, брехати і обманювати.

Одним з найвідоміших першим тестом, використаним для цієї мети, є «Саллі-Енн-тест». Експериментальна парадигма цього тесту була розроблена Д. Примаком і Г. Вудраффом при вивченні мавп і адаптована для дітей дошкільного віку. У цьому тесті дитині розповідають історію про двох ляльок, Саллі і Енн. У Саллі є кошик, а в Енн - коробка. Дитина бачить, як Саллі кладе свій м'яч в кошик і йде. Поки вона відсутня, Енн переносить м'яч з кошика в коробку, після чого теж йде. Коли Саллі повертається, дитині задають питання: «Де Саллі шукатиме свій м'яч?».

Було виявлено, що більшість дітей з типовим розвитком в 4 роки давали невірні відповіді, ототожнюючи свої знання з тим, що знала і вважала Саллі, тоді як в 5-6 років діти давали правильні відповіді в 92% випадків.

Варто зазначити про проведені крос-культурні дослідження з різними варіантами завдань. Т. Каллаган з колегами використовували подібне завдання на розуміння помилкових переконань у 267 дітей у віці від 30 до 72 міс. в п'яти

різних культурах. В цьому дослідженні брали участь діти з Перу, Самоа, Канади, Індії і Таїланду.

Результати показали, що більшість дітей з усіх країн в 3 роки були неуспішні у вирішенні даного завдання, тоді як більшість 5-річних дітей виконували їх вірно. У дітей 4 років спостерігалися як вірні, так і невірні відповіді в однаковому співвідношенні (порівну). Автори зробили висновок, що зрушення в розумінні відмінностей своєї думки і думки іншого (вірної і невірної) відбувається між 3 і 5 роками і має універсальний характер, незалежний від культури, в якій розвиваються діти.

Окреме місце займають дослідження розуміння обманних дій. Обман відноситься до розуміння інших людей, тому що він включає спробу змусити іншу людину повірити, що щось є вірним, коли в дійсності це не так. Звичайно, обман повинен включати знання про те, що існують такі психічні стани, як думки, що вони є репрезентацією реальності і що ці репрезентації можуть бути помилковими. Але обман також включає знання про те, що на думки інших можна впливати, і що люди формують свої думки на основі власних знань або побаченого і почутого.

Проводилися дослідження на розуміння обману у дітей з нормотиповим розвитком, результати яких були суперечливі. Залишалося незрозумілим, чи дійсно маленькі діти усвідомлюють, що така поведінка може призвести до невірних думок у інших, чи ні. Було показано, що трирічні діти ще не можуть розуміти, як обман може призвести до виникнення невірних думок у інших людей.

Так, Т. Раффман з колегами зробили висновок, що трирічні діти іноді здатні до обманної поведінки, але вони не усвідомлюють, що така поведінка призведе до невірних думок у інших. У дослідженні Б. Содіан дітям потрібно було ввести в оману суперника щодо місцезнаходження об'єкта, вказуючи на порожню коробку або кажучи неправильне місцезнаходження об'єкта. Вона виявила, що трирічні діти фізично перешкоджають отриманню об'єкта іншою людиною, але не схиляють інших до невірних думок. Подібним чином в

іншому дослідженні трирічних дітей інструктували заховати іграшку і потім спробувати обдурити суперника щодо її місцезнаходження. Діти погано обманювали, будучи загалом нездатними до приховування інформації про місцезнаходження іграшки.

Т. Шульц і К. Клоезі досліджували здатність дітей розуміти, як суб'єкт може бути введений в оману щодо намірів людини. Вони виявили, що тільки з 5 років діти починають розуміти роль обману в формуванні невірних думок. І, нарешті, Ж. Пескин використовував завдання, в яких в інтересах дитини було ввести в оману іншу людину, приховуючи свої наміри. Він виявив, що діти починають розуміти зв'язок між обманом і невірними думками не раніше 4 років.

М. Чандлер з колегами висунули гіпотезу, що обман може служити раннім маркером розуміння невірних думок, яка в подальшому була підтверджена їх дослідженням. Дітям пред'являлися три коробки, до однієї з них вели сліди, що вказували на місцезнаходження в ній об'єкта. Від дітей очікувалось перешкодити асистентові експериментатора знайти об'єкт. Більшість трирічних дітей або витирали сліди, що ведуть до тієї коробки, в якій знаходився об'єкт, і / або залишали нові сліди. Результати цього дослідження свідчили, що трирічні діти з нормотиповим розвитком розуміють, що інші люди можуть мати невірні думки, а також можуть зробити навмисний обман, що спричинить невірні думки про іншу людину.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом.

Порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутистичного спектра. Наголошуємо на важливості розуміння того, що діти з РАС не просто мають труднощі набуття мовленнєвих навичок, що спричинює порушення комунікації, вони також мають труднощі розуміння та використання невербальної поведінки у комунікативній взаємодії.

Саме тому стає очевидною необхідність оцінки й розвитку соціально-комунікативних навичок дитини з аутизмом починаючи від ранніх навичок,

таких як, здатності до розподілу й привертання уваги, здатності розпочинати й відгукуватися на соціальну взаємодію, пізніше це - становлення й використання комунікативних навичок для спілкування та, нарешті, розуміння дитиною непрямого змісту, алегорій навички діалогічного мовлення та вміння дотримуватися правил спілкування.

Збираючи та аналізуючи інформацію про комунікативне середовище, потрібно провести оцінювання за двома найважливішими показниками:

а) наявність можливостей для дитини ініціювати та відповідати на комунікацію, розпочату іншою особою;

б) стиль взаємодії партнера(-ів) по комунікації.

Спостерігаючи за дитиною на протязі дня, під час звичних режимних моментів, можна отримати інформацію про її комунікативну, соціальну та символічну поведінку. Важливо також звернути увагу на той факт, наскільки комунікативне середовище здатне надати дитині можливості для взаємодії з оточуючими. Насправді, оточення може значною мірою змінюватися за критеріями кількості ті якості наявних для комунікації можливостей. Тож, необхідно оцінити наскільки оточення сприяє тому, що дитина ініціює взаємодію з іншою людиною (людьми), керуючись різними комунікативними функціями (регуляції поведінки, соціальної взаємодії, привертання уваги). Чи має дитина з аутизмом можливість вступати в процес комунікації з метою спонукати інших людей щось зробити, привернути до себе увагу, чи спрямувати увагу інших на певний предмет чи подію?

Нагода вступити в процес комунікації задля регуляції поведінки інших людей з'являється в ситуаціях, коли: дитина вимушена просити про допомогу, просити дістати предмети, що не може дістати самотужки, потрібно надати перевагу одному з бажаних предметів чи видів діяльності та треба відмовитися від об'єкту, небажаного для неї. Оцінка наявності можливостей взаємодіяти з іншими людьми для регуляції їхньої поведінки надає інформацію про необхідні заходи в організації середовища з метою підвищити шанси та необхідність для дитини вступати в процес комунікації з цією метою.

Нагода вступити в процес комунікації для соціальної взаємодії або для координації уваги між учасниками взаємодії може з'являтися в дитини під час спільної ігрової діяльності, що повторюється та потребує змін соціальних ролей чи дотримання черги в діях. Потрібно оцінити як якість, так і кількість випадків спільної діяльності протягом дня.

Розмірковуючи над роллю соціального контексту середовища у розвитку мовленнєвих навичок дитини з аутизмом, вкрай важливо проаналізувати вплив кожного з партнерів по комунікації один на одного. Так, можна означити наступні риси стилю взаємодії, що сприяє мовленнєвому розвитку дитини:

а) очікування від дитини на початок комунікації (паузи, очікуючий погляд);

б) розуміння поведінки дитини як комунікативної, (інтерпретація комунікативних функцій);

в) реагування на поведінку дитини в залежності від її комунікативних функцій та відповідно до наміру дитини й рівня розвитку її комунікативних навичок (наприклад, називання предметів, що привертають увагу дитини або описування предмету, що дитина назвала).

На противагу, директивний стиль взаємодії, що може перешкоджати мовленнєвому розвитку та сприяти пасивності дитини, має наступні характерні риси:

а) започаткування більш, ніж половини тем розмов;

б) використання запитань для поновлення теми (наприклад, «Що там є?»);

в) вживання директивних висловлювань для підтримки взаємодії (наприклад, «Подивись сюди!»). Таким чином, визначення стилю взаємодії партнерів дитини з РАС по комунікації є необхідним, оскільки від того, перешкоджаючий він, чи сприятливий, залежить ступінь участі дитини в процесі комунікації.

Існує ще один важливий момент у процедурі спостереження за дитиною в комунікативному середовищі – той факт, наскільки люди, які найчастіше контактують з дитиною, здатні адаптувати власне мовлення до рівня розвитку

дитини. Використання мовних конструкції, що є поза межами розуміння дитини з аутизмом, може спричинювати розгубленість, відстороненість та небажану проблемну поведінку дитини.

Педагоги, як і найближче оточення, мають володіти знаннями щодо індивідуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом задля висування до неї розумних і виправданих очікувань та вимог. Нижче окреслено закономірності онтогенетичного розвитку та наведено рівні становлення навичок комунікативно-мовленнєвої сфери дитини. Існує декілька важливих питань, що потребують відповідей під час визначення (оцінки) індивідуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом.

По-перше, які комунікативні засоби (як то, жести, звуки, слова) використовує дитина для досягнення мети взаємодії з іншою людиною, і чи свідомо вона ними користується?

По-друге, за умови використання слів, чи має слово номінативне узагальнююче значення? Так, наприклад, чи «чашка» є назвою для будь-якої чашки (пластикової, скляної, зеленої, іграшкової)? Чи не використовується слово або словосполучення тільки по відношенню до певного (незмінного) об'єкту чи події?

По-третє, яка кількість слів, словосполучень чи речень використовується дитиною номінативно, тобто для називання предметів, об'єктів, дій чи явищ? Так, за умови наявності в мовленні дитини ехолалій (відтворення у власному мовленні вербальної продукції інших осіб, почутої раніше), варто оцінювати не довжину та складність висловлювань як таку, а наявність і кількість висловлювань, що використовуються для називання об'єктів. У зв'язку з цим, якщо дитина користується менше ніж 20-ма висловлюваннями, її мовленнєвий розвиток знаходиться на рівні «перших слів», а не на рівні «комбінації слів».

І, четвертий важливий момент, що потребує визначення, якщо висловлювання дитини складаються зі словосполучень чи речень: чи не є фраза одним цілим, тобто сталою, незмінною формою мовлення? Чи кожне з слів у

фразі дитини наділене певним окремим значенням і може використовуватися в різних комбінаціях?

Не менш важливим є оцінювання рівня розуміння дитиною мовлення оточуючих.

Педагоги і найближчі до дитини люди повинні враховувати цю інформацію, щоби мати змогу пристосувати своє мовлення до рівня, зрозумілого дитині, задля ефективної взаємодії. Кожен із рівнів, зазначених в таблиці (див. додатки), має пункт(-и), що стосуються становлення навичок розуміння мовлення. Перш за все, необхідно визначити розуміє дитина звернене мовлення на вербальному, чи довербальному рівні. Довербальний рівень розвитку розуміння мовлення у дитини з аутизмом передбачає використання педагогом ситуативних, паралінгвістичних «підказок» (жести, інтонація, вказування поглядом), що є просто необхідними для взаєморозуміння. Вербальний же рівень розуміння мовлення вимагає подальшого визначення ступеню розуміння значень окремих слів, комбінації слів, пов'язаних семантичними зв'язками, граматичних конструкцій речень та зв'язного мовлення.

Онтогенетична структура розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок:

Рівень 1 «Довербальна комунікація» (9-12 місяців):

- Використовує жести і вокалізації з наміром спілкування, для впливу на поведінку іншої людини (долучитися до спільної гри, привернути увагу).
- Демонструє розуміння невербальних сигналів (жестів, виразів обличчя, вказування поглядом), ситуативне знання про найближче оточення, призначення предметів, керується інтонацією голосу.

Рівень 2 «Перші слова» (12-18 місяців):

- Використовує загальноприйняті сигнали, що стосуються об'єктів та їх груп (як, то «др-р-р» для авто чи транспорту, «няв» для кішки).
- Набуває поодиноких слів у словнику (10-20шт.).
- Розширює набір жестів та звуків для ініціювання контакту.

- Більшість слів використовуються для позначення семантичних категорій існування, зникнення, повторної появи предметів, а також відмови від чого-небудь.

- Відновлює невдалу спробу контакту шляхом повторення слова, дії, або вдається до альтернативних спроб.

- Розуміє значення окремих слів та пов'язує їх з відповідними предметами та(або) діями з ними.

Рівень 3 «Комбінації слів» (18-30 місяців):

- Стрімко збільшується словник від десятків до сотен слів.

- Збільшується кількість вживаних семантичних категорій (дії, ознаки предметів, заперечення, приналежність, розташування).

- Використовує словосполучення, що позначають семантичні категорії взаємодії (дія + об'єкт, суб'єкт + дія, ознака + об'єкт, дія + розташування, власник + приналежність).

- Використовує слова і словосполучення для ствердження (про стан та якісні показники об'єкта).

- Користується наслідуванням як основною стратегією для вивчення мовлення.

- Починає долучатися до спілкування, надаючи при цьому нову інформацію з теми розмови чи, шукаючи нових знань про предмет розмови.

- Розуміє значення слів, проте, ще пов'язаних з конкретною ситуацією, власним досвідом.

Рівень 4 «Структура речення» (30 місяців-5 років):

- Користується мовленням задля регуляції своїх дій та дій інших людей, для планування дій та передбачення їх наслідків, розповіді про власний досвід та почуття, регуляції взаємин.

- Засвоює використання семантичних категорій простору, часу, кількості, кольору, віку, причинно-наслідкових зв'язків.

- Використовує граматичні конструкції (прийменників, займенників, кількісних закінчень, часових ознак).

- Користується синтаксичними знаннями про порядок слів в реченні.
- Розуміє значення речень, побудованих за правилами морфології та синтаксису (об'єкт, дія, предмет дії).

Рівень 5 «Зв'язного мовлення (засвоєння граматики)» (4-8 років):

- Вчиться дотримуватися правил при розмові щоби бути зрозумілим, інформативним, ввічливим.
- Переказує і розповідає, утворюючи складносурядні та складнопідрядні речення, та будує зв'язки між реченнями, утворюючи розповідь.
- Розуміє поєднані змістом висловлювання та оповідання.
- Розвиває здатність помічати й розуміти як структуру так і зміст мовлення; вправляється в навичках розуміння двозначностей (синоніми), переносного значення, поділу слів на фонемі та ін.

Вивчаючи закономірності онтогенетичного становлення комунікативно-мовленнєвих навичок, що їх коротко представлено в тексті вище, та маючи намір оцінити рівень розвитку певної дитини з даної сфери, слід пам'ятати:

- по-перше, що розвиток відбувається з поступовим набуттям знань та вмінь від простого до складного;
- по-друге, простіші навички потрібні для ефективного засвоєння складніших та переходу до наступного рівня без «пробілів». Перехід через один чи декілька шаблів хоча і можливий, проте дається взнаки через певний час, спричинюючи виникнення труднощів в засвоєнні та використанні комунікативно-мовленнєвих навичок наступного рівня складності;
- по-третє, розвиток мовлення та вміння користуватися ним для комунікації є наріжним каменем у дітей з аутизмом, тому важливо оцінювати не тільки вербальну продукцію (кількість вживаних слів та словосполучень, довжину та складність речень, здатність до запам'ятовування віршів, тощо), а й те, як і чим дитина користується, вступаючи в контакт з іншою особою, знайомою чи незнайомою: чи використовує жести, дивиться на співбесідника, ставить запитання, розуміє жарти та ін.

Зважаючи на вище сказане, комунікативно-мовленнєві навички кожної дитини з аутизмом повинні бути співставлені з структурою навичок в таблиці. За відсутності чи недостатнього розвитку окремих навичок, що належать до певного рівня («довербальної комунікації», «перших слів», «комбінації слів», структури речення» чи «зв'язного мовлення») індивідуальну корекційну роботу слід розпочинати саме з розвитку навичок того рівня, де є «пробіл».

Розвиток мовленнєвих і комунікативних здібностей є чи не найбільш значущим та наскрізним в навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Порушення комунікації (вербальної та невербальної) відносять до діагностичних критеріїв РАС. Мовленнєві та комунікативні труднощі дітей з аутизмом залежать від їх когнітивного та соціального рівня розвитку, а також, рівня розвитку функціональної та символічної гри, і впливають, в свою чергу, на успішність оволодіння багатьма іншими навичками в процесі навчання.

Порушення комунікації та мовлення при аутизмі дуже різняться – від неможливості набути будь-яких функціональних мовленнєвих навичок до багатого літературного мовлення та здатності вести розмови на різноманітні теми, не враховуючи, однак, інтерес співрозмовника до теми розмови. Більшість дітей з аутизмом не мають значних проблем із звуковимовою, проте, переважна їх більшість мають проблеми з використанням мовлення та (або) проблеми з розумінням значення слів і висловлювань, інтонацією та ритмом мовлення.

Значна кількість дітей з аутизмом не підтримують зоровий контакт, мають низький рівень концентрації уваги та не використовують жести з метою компенсації комунікативних труднощів.

Деякі діти розмовляють пронизливо високим голосом чи «механічною» роботоподібною мовою та не відповідають на звернене до них мовлення. Вони можуть не відгукуватися на власне ім'я, в наслідок чого можуть помилково підозрюватися в зниженні слуху.

Визначальною рисою мовленнєво-комунікативного розвитку дітей з аутизмом є вживання ехолалій (відтермінованої в часі мовленнєвої продукції) та повторюване нав'язливе вживання слів, фраз та запитань.

Проблемою серед дітей з аутизмом може бути неправильне використання особових займенників.

Деякі діти рано навчаються читати, але стикаються з труднощами в розумінні прочитаного.

Щонайменше, одна третина дітей та дорослих із аутизмом не користуються мовою взагалі. Звичайно, не всі діти з аутизмом мають такі складні й численні мовленнєво-комунікативні труднощі, багато з них набувають достатньо розвинених мовленнєвих навичок. Проте, у всякому разі, чи користується дитина із аутизмом мовою чи ні, найбільш характерними є порушення соціального аспекту мовлення.

Коли йдеться про порушення мовлення й здатності дитини з розладами аутистичного спектра (РАС) вступати у взаємодію з людьми, що її оточують, варто звернути увагу на відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Так, дитина з аутизмом, що має в своєму словнику велику кількість слів та складні речення, може погано розуміти сенс сказаного, або не використовувати наявні мовленнєві навички для спілкування.

Важко, навіть, мовити, порушення якої складової (мовленнєвої чи комунікативної) потребують більших зусиль та уваги з боку педагога. Очевидно одне – розвиток мовленнєвих навичок у дитини з аутизмом без комунікативної складової втрачає сенс, адже немає різниці наскільки багато слів і наскільки складні речення може вимовити дитина, якщо, при цьому, вона не може використати свої мовленнєві навички, щоб повідомити найближче оточення про свої потреби й бажання, передати інформацію, розказати про власний досвід чи почуття. Саме тому ми наголошуємо на важливості набуття дітьми з РАС навичок використання мовлення (або альтернативних форм комунікації) в повсякденному житті.

Провідним поняттям комунікативно-мовленнєвої сфери розвитку є – спілкування, адже саме до здатності дитини з аутизмом вільно спілкуватися варто прагнути, розпочинаючи психолого-педагогічну роботу з даного напрямку.

По-перше, комунікативно-мовленнєвий розвиток триває від довербального до вербального. Це означає, що розвиток довербальної комунікації передуює розвитку свідомого застосування мовлення з метою спілкування. Вживання слів надбудовується на довербальні комунікативні навички. Якщо дитина не говорить, першочергову увагу приділяють розвитку довербальних соціальних та комунікативних навичок.

По-друге, розвиток комунікативних вмінь є наслідком взаємодії та розвитку когнітивних, соціально-емоційних та мовленнєвих навичок. Індивідуальне планування розвитку комунікативних навичок має ґрунтуватися на оцінюванні та паралельному розвитку соціально-емоційних, когнітивних та мовленнєвих навичок.

По-третє, поведінку і успішність дитини з аутизмом варто розглядати крізь призму індивідуального рівня розвитку. Так, наприклад, більшість випадків проблемної поведінки дитини довербального рівня розвитку може бути трактовано як спроби спілкування, особливо, зважаючи на рівень індивідуального розвитку в комунікативно-мовленнєвій сфері. Важливо бути неупередженим та оцінювати успішність дитини тільки порівнюючи її теперішні досягнення з рівнем розвитку певних навичок в минулому.

І, нарешті, найважливішим, на нашу думку є постулат про те, що комунікація і мовлення дитини формуються та розвиваються в результаті практичної діяльності. Тобто, мовлення як дія, що не входить до складу комунікативної діяльності, є замкненим на самому собі, втрачає реальний життєвий смисл та стає штучним. Очевидно, що все, що ми робимо, ми робимо для чогось і заради чогось. Так, наприклад, ми говоримо не для того, щоб говорити, а для того, щоби дещо повідомити, певним чином вплинути на певну особу, поділитися враженнями, емоціями і т. ін. Іншими словами, мотив для мовлення не є в самому мовленні, а в діяльності вищого ступеню –

комунікативній діяльності. Тож, таким чином, принципового значення набуває корекційна робота з розвитку мовлення в рамках розвитку комунікативної діяльності.

Науково доказові корекційно-розвивальні методики для дітей з РАС.

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, і змінах в навколишньому середовищі, що призводить до зменшення небажаного поведінки.

2. *Когнітивно-поведінкові втручання* (когнітивно-поведінкова психотерапія). Метод пов'язаний з інструкціями щодо контролю над своїми уявленнями про ті чи інші ситуації, що веде до змін в поведінці.

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.

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

5. *Техніка згасання.* 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.

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 проблемної 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.

8. *Моделювання.* Демонстрація бажаної цільової поведінки, яка призводить до імітації цієї поведінки учнем, що призводить до закріплення імітованої поведінки. Моделювання часто поєднується з іншими поведінковими стратегіями, такими як підказки та заохочення.

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

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 вчать як проводити втручання безпосередньо вдома і / або в громадських місцях.

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 фаз: 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.

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.

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.

14. *Позитивне заохочення*. Подія, заняття або інші умови, які слідує за бажаною поведінкою з боку учня і які призводять до почастішання такої поведінки в майбутньому.

15. *Переривання реакції / перенаправлення*. Використання підказки, коментаря або іншого відволікаючого чинника, який переключає увагу учня від небажаної поведінки і призводить до її зменшення.

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.

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 по часу.

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.

До *другої групи* належить лише одна методика:

1. *Фізичні вправи.* Підвищення фізичного навантаження з метою зменшення небажаної поведінки і збільшення доречної поведінки.

До *третьої групи* належать наступні методики:

1. Однією з таких методик є *«Втручання та інструкції за участю однолітків» (Peer-Mediated Instruction and Intervention)*. 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.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дошкільнят (3-5 років) та для учнів старших класів (15-18 років) з РАС.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, підготовки до школи та розвитку академічних навичок.

2. 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.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дошкільнят (3-5 років) та для молодих людей (19-22 років) з РАС.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, гри, підготовки до школи та розвитку академічних навичок.

3. *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.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика була ефективною для дошкільнят (3-5 років) та для підлітків (15-18 років) з РАС.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, готовності до школи та розвитку академічних навичок.

4. *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.

5. *Структурована група для ігор (Structured Play Groups)*. 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.

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дітей (6-11 років) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри.

6. *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».

Відповідно до доказових досліджень, ця методика є ефективною для дітей (3-5 років) та молодих людей (19-22 років) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, моторних та адаптивних навичок.

7. *Відеомодельовання*. 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.

8. *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.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її задля формування у дітей старшого дошкільного віку розуміння соціального контексту: бачити ситуацію цілковито, розуміти соціальний контекст та діяти відповідно до нього.

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. Саме методики соціального напрямку виокремлено нами як найефективніші підходи до формування та розвитку соціальної сфери дітей шкільного віку з розладами аутистичного спектра, відповідно до зазначених структурних компонентів. Серед них: «Втручання та інструкції за участю однолітків», «Навчання управлінню своєю поведінкою», «Соціальні історії», «Тренінг соціальних навичок», «Структурована група для

ігор», «Інструкції і втручання за допомогою технологій», «Відеомоделювання», «Візуальна підтримка». Виокремлені методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку окремих здатностей, що входять до структури соціального розвитку.

1.3.4. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

Особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери в молодшому шкільному віці

Діти з порушеннями інтелекту є чисельною підкатегорією дітей, що потребують організації особливих умов їхнього навчання та розвитку. Кожна дитина - з порушенням інтелекту чи без – є унікальною. Разом із цим, діти, що мають порушення інтелекту, мають певні загальні особливості розвитку, які необхідно враховувати при організації їхнього навчання в інклюзивних чи спеціальних навчальних закладах.

Найхарактернішою властивістю психіки дітей з порушеннями інтелекту є загальний низький рівень розвитку усіх пізнавальних процесів (зокрема, сприймання, мислення, запам'ятовування). Пізнавальні процеси є тим фундаментом, на якому будується особистість дитини. Відтак, на ослабленій пізнавальній базі особистий розвиток значно утруднений. Особистість дитини з порушеннями інтелекту є недорозвиненою у порівнянні з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком.

Тому, щоби розуміти потреби дитини з порушеннями інтелекту та відповідати на них якомога повніше в процесі навчання та виховання, вчителів слід розуміти специфіку їхньої пізнавальної та особистісної сфери.

Одним із фундаментальних пізнавальних процесів є сприймання. Найбільш виразними специфічними рисами сприймання дітей з порушеннями інтелекту є уповільненість, звужений обсяг, фрагментарність та слабка диференційованість, низька активність. Дітям із порушеннями інтелекту для впізнавання навіть добре знайомих їм предметів потрібно більше часу, ніж їхнім одноліткам з типовим інтелектуальним розвитком. В навколишньому

середовищі ці діти виділяють меншу кількість об'єктів, можуть розпізнати лише незначну кількість ознак предмета. Вони не можуть розрізнити предмети, що мають тонкі відмінності. Їм важко цілісно сприймати предмет, що складається з різних фрагментів.

Увага дітей та підлітків з порушеннями інтелекту також є недорозвиненою і характеризується швидкою виснажуваністю, зниженим обсягом, нестійкістю, низькою переключуваністю.

Основними характеристиками пам'яті дітей та підлітків з порушеннями інтелекту є повільний темп засвоєння, нестійкість збереження та неточність відтворення інформації. Обсяг короткотривалої пам'яті в зазначеній категорії дітей є меншим, ніж у дітей з типовим інтелектуальним розвитком, їм потрібно більше повторень для засвоєння нового матеріалу. Крім того, абстрактний матеріал цими дітьми запам'ятовується значно гірше, ніж конкретний.

Репродуктивна уява (тобто здатність уявити певний образ за інструкцією) дітей з порушеннями інтелекту характеризується зниженням її кількісних та якісних показників. Ці діти уявляють меншу кількість об'єктів та менше деталізують ці об'єкти, ніж їхні однолітки з типовим інтелектуальним розвитком. У функціонуванні репродуктивної уяви дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається також «в'язкість», низька здатність до переключуваності, що характерна для функціонування психіки таких дітей загалом (Л.Виготський, О. Нудельман).

Конструктивна уява (тобто здатність створити новий унікальний образ) зазначеної категорії дітей має аналогічну специфіку. Окрім того, такі діти застосовують конструктивну уяву з опорою переважно на наявні в їхньому безпосередньому оточенні об'єкти. Втім, вже у 3-4 класі діти з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють здатність опиратись на образи пам'яті.

Розвиток мовлення дітей зазначеної категорії є уповільненим та часто утруднений через наявні у 40-60% таких дітей порушення будови мовного апарату. Перші слова в них з'являються у віці 2-3 років, а перші фрази – у 5-6.

До школи ці діти приходять із значним недорозвитком мовлення, що характеризується бідністю словникового запасу (особливо – активного), аграматичністю, стереотипністю та інколи – алогічністю. Діти з порушеннями інтелекту демонструють неповне розуміння значення слів, що використовують. Часто їхнє мовлення є ситуативним та незрозумілим для інших без знання контексту ситуації. Також цим дітям важко розуміти мовні інструкції, що негативно позначається на результатах їхньої діяльності.

Мислення дітей з порушеннями інтелекту формується на основі збідненого чуттєвого досвіду, недорозвинутого мовлення та обмеженої практичної діяльності. Як наслідок, в дітей з порушеннями інтелекту спостерігається недорозвинутість мислення, що виражається в недостатній спроможності цих дітей використовувати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, виокремлення головного тощо. При порівнянні предметів такі діти спираються на випадкові зовнішні ознаки, упускаючи, натомість, ознаки більш суттєві, але не такі очевидні. Мислення дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є конкретним, ситуативним, репродуктивним. На думку С. Рубінштейн, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку скоріше пригадує, аніж мислить.

Узагальнення та абстрагування даються цим дітям найважче. Якість узагальнень залежить від великої кількості факторів, найбільш значимим з яких є міра ознайомленості дітей з явищами, що узагальнюються. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку виявляються малоспроможними до використання засвоєних ними знань, умінь та навичок. Особливо яскраво це проявляється при необхідності використати засвоєні знання, уміння та навички в нестандартній ситуації.

Отже, внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, дитина з порушеннями інтелекту в процесі дошкільного розвитку та подальшого шкільного навчання засвоює значно менше та робить це значно повільніше, ніж дитина з нормотиповим розвитком. Засвоюючи менше інформації з навколишнього середовища, така дитина в цілому розвивається значно

повільніше. Окремі складні психічні процеси (зокрема, мовлення та мислення, які є тісно взаємопов'язаними) в такої дитини розвиваються в дуже обмеженому обсязі. Відтак і картина світу дитини є недорозвинутою, їй доступно менше поведінкових стратегій, їй важко самотійно регулювати власні психічні стани та діяльність. Тобто недорозвиток когнітивних процесів призводить до недорозвитку особистості такої дитини в цілому.

Когнітивні процеси дуже важливо розвивати для успішного навчання в школі. Разом із цим, вони грають лише часткову роль в успішності дитини. Ішими, не менш важливими факторами успіху, є емоційне життя дитини, її мотиваційні та вольові процеси.

Так, у переважній більшості досліджень емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту виявлено характерну для таких дітей загальну емоційну недорозвиненість, слабку диференційованість емоцій, обмежений спектр доступних емоційних переживань. Таим дітям важко впізнавати тонкі емоційні стани інших людей, що виходять за межі власного досвіду таких дітей. Досить часто емоційні реакції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є неадекватними ситуації. Це обумовлено не лише інтелектуальним порушенням, а й емоційною депривацією, якої вони часто зазнають. Втім, як відчуття, так і емпатичне сприймання більш простих емоційних станів доступне дітям з порушеннями інтелекту вже у молодшому шкільному віці, а при правильно організованих умовах розвитку цих дітей, їх емоційна сфера істотно не відрізняється від емоційної сфери їхніх однолітків з нормотиповим розвитком.

Мотиваційна сфера дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується домінуванням органічних потреб. Серед великого спектру таких потреб особливо виділяються сексуальні потяги, оскільки вони мають досить істотний вплив на соціальне функціонування осіб з порушеннями інтелекту.

Поряд із цим діти з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють потреби у спілкуванні, визнанні, схваленні та позитивному ставленні інших тощо.

Внаслідок цілеспрямованого виховного впливу мотиваційна сфера дітей з порушеннями інтелекту наближається за своїми характеристиками до мотиваційної сфери дітей з типовим інтелектуальним розвитком. Описуючи ідеальний образ майбутнього, найбільш бажаними ці діти називають оволодіння професією, добрі стосунки з близькими, можливість подорожувати тощо. Небажаними вони вважають правопорушну поведінку, залежність тощо. Тобто, їхні декларовані бажання цілком відповідають соціальним стандартам.

Воля в дітей з порушеннями інтелекту також є недорозвинутою. Їм важко регулювати власні емоційні стани та діяльність, важко їх усвідомлювати. Співвідношення афекту та інтелекту у таких дітей відрізняється від аналогічного в дітей без порушень інтелектуального розвитку. Тобто діяльність дітей з порушеннями інтелекту регулюється більше емоціями, ніж мисленням.

Таким чином, процеси саморегуляції діяльності в дитини з порушеннями інтелекту також виявляються недорозвинутими. Це ще більше ускладнює навчання такої дитини, оскільки їй важче працювати самостійно і частіше потрібна допомога дорослого.

Через описану вище специфіку пізнавальної та емоційно-вольової сфери діти з порушеннями інтелекту в процесі свого розвитку постійно стикаються з труднощами, вони мають низьку продуктивність, про що часто отримують негативний зворотній зв'язок від членів їхніх родин та інших значимих дорослих (вихователів, вчителів тощо). Негативний досвід та негативний зворотній зв'язок від середовища формують в дитини з порушеннями інтелекту відповідну картину світу, зокрема – самоцінку.

Неспроможність дітей з порушеннями інтелекту внаслідок інтелектуального порушення засвоювати та використовувати соціально очікувані форми поведінки, а також постійні невдачі в навчанні є для цих дітей джерелом хронічної тривоги. Як наслідок, такі діти мають глибоко вкорінене

почуття власної неповноцінності та ненормальності. При цьому досить часто таке бачення себе цими дітьми не зазнає компенсуючого або коригуючого впливу з боку їхніх родин.

Негативний вплив з боку соціального оточення дитини, що проявляється у емоційній депривації, гіперопіці, дискримінації, надмірній вимогливості тощо, є визначальним негативним фактором впливу на особистість дітей з порушеннями інтелекту. Внаслідок такого негативного впливу в дітей з порушеннями інтелекту часто розвивається навчена беспорядність – стан, при якому дитина не робить жодних спроб покращити власне становище (уникнути негативних наслідків чи здобути позитивні), хоча об'єктивно має таку можливість.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Якщо у класі є дитина з когнітивними порушеннями, вчитель має пам'ятати про такі важливі аспекти організації успішного навчального процесу:

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:

- 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.

- 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).

- 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.

- 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.

2.2. КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Процес трансформації від індустріального до технологічного та інформаційного суспільства на початку XXI століття передбачає запровадження нових державних освітніх стандартів, модернізації змісту всіх ланок освіти.

Зазначене висуває вимоги до змін у Національній системі освіти України, що функціонує у правовому полі, основу якого складають Конституція України та Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта»

(Україна XXI століття), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Необхідність фундаменталізації шкільних знань з одночасною їх диверсифікацією і процесуальною міждисциплінарною організацією значно ускладнює реформу у змісті української шкільної освіти.

Розроблення змісту шкільної освіти - складний процес, який здійснюється на кількох рівнях.

Спочатку педагогічною наукою розробляється теоретичне уявлення про зміст шкільної освіти. Він розглядається з позицій системного підходу: аналізуються його склад, структура, визначаються основні компоненти, дається їх характеристика. Так, відповідно до розроблених підходів зміст шкільної освіти складається із таких трьох компонентів, як інформаційно-діяльнісний, що містить пізнавальну, ціннісну, технологічну, розвивальну складові; комунікативний; рефлексивний. Кожний із цих компонентів виконує певну роль, і в такому поєднанні вони забезпечуватимуть виконання поставлених перед освітою завдань.

Наступний рівень - рівень освітньої галузі та навчального предмета. Уявлення про те, чого навчати, набуває тут більш конкретного вигляду. Визначаються функції кожної освітньої галузі та навчального предмета, навчальні компетентності та досягнення, котрими повинен оволодіти учень.

Функції кожного компонента змісту освіти реалізуються в освітніх галузях і навчальних предметах - як провідних, так і допоміжних. Провідними, наприклад, у галузі «Мови і літератури» є функції комунікативного компонента. Галузь «Математика» покликана забезпечити оволодіння системою математичних знань і вмінь, методами наукового пізнання, необхідними у вивченні змісту інших освітніх галузей, а також для продовження навчання або у кваліфікаційній праці. Провідними тут виступатимуть функції пізнавального, технологічного та розвивального компонентів змісту освіти. Інші виконують допоміжну роль.

На цьому рівні під час конструювання змісту освітньої галузі й навчального предмета враховується логіка тієї науки, яку вони представляють, а також умови та закономірності процесу навчання, в якому зміст освітньої галузі та навчального предмета реалізується. Зміст на цьому рівні викладається у програмах, планах, стандартах, методичних рекомендаціях.

Третій рівень - рівень навчального матеріалу. Розробляються завдання, вправи, які складають зміст підручників, посібників та інших матеріалів для учнів і вчителів.

Ці три рівні становлять зміст загальної середньої освіти як педагогічної моделі соціального досвіду, підготовленого для передачі молодому поколінню. Вони стосуються проектового змісту, який ще не реалізований у навчальному процесі.

На четвертому рівні зміст освіти представляється як система за своїми основними характеристиками. Визначаються його основні компоненти, зв'язки між ними, їхня роль. На кожному наступному рівні вони набувають усе більш конкретного вигляду.

Виходячи з того, що зміст освіти є складне, багатокomпонентне явище, технологія його створення має, з одного боку, відзначатися достатнім рівнем системності, а з іншого - бути гнучкою, характеризуватися зменшенням питомої ваги стандартності, жорсткої нормативності її реалізації. Це можливо за умови раціонального використання методу проектування, який адекватно враховує основні чинники, що проявляються в цьому процесі та впливають на відбір змісту освіти, на його характер та обсяг.

Головною детермінантою формування змісту освіти є потреби суспільства, сформульовані в меті освіти, яка обумовлює і вказує напрямок пошуку.

Розроблення змісту сучасної шкільної освіти здійснюється відповідно до основних тенденцій її розвитку – особистісної орієнтації, спрямованості на максимальний розвиток дитини, пріоритету загальнолюдських цінностей,

відкритості, доступності, практичної значущості знань і вмінь. До них можна також віднести детермінанту орієнтації освіти на перспективи розвитку науки.

Відповідно до цих детермінант доцільно виділити три групи принципів формування змісту шкільної освіти, це – *принципи проектування змісту освіти, принципи його стандартизації та принципи конструювання змісту навчального матеріалу.*

Аналізуючи першу групу принципів, треба насамперед зазначити, що одним з головних чинників, що чинить вплив на характер освіти, є зміни у структурі наукових знань.

При виробленні наукової позиції стосовно побудови змісту освіти слід поряд із факторів, оновлення інформації враховувати також фактор її старіння, що пов'язано із прискоренням науково-технічного прогресу. Тому право, так би мовити, на життя має те суспільне знання, яке не лише засвідчує той чи інший факт, а й задає однозначно перспективи розвитку певного наукового напрямку. Визначення таких знань за спрямованістю має забезпечити зберігання й трансформацію фундаментальних наукових знань у кожному навчальному курсі. Такі знання мусять складати єдину основу, що визначається критерієм стабільності. Від неї безпосередньо залежатиме рівень глибини викладання конкретного освітнього предмета, ступінь його формалізації. У зв'язку з цим одним із пріоритетних можна вважати *принцип фундаменталізації наукових знань.*

Другий чинник, що має впливати на трансформацію змісту освіти, – це радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці, орієнтація на людину та фундаментальні цінності, які визначають головною метою та змістом системи освіти гармонійно розвинену особистість. У цьому контексті доцільно підкреслити пріоритетність принципу *гуманітаризації освіти,* який передбачає насамперед підвищення статусу гуманітарних і суспільних навчальних предметів із суттєвим переосмисленням і переглядом їх змістового наповнення. Спільною метою їх вивчення має стати формування необхідного комплексу знань із проблем розвитку людини, її

взаємовідносин із соціальним і природним середовищем. Вивчення цих навчальних предметів має на меті допомогти молодій людині пізнати суспільство на різних етапах його історії, осмислити феномен культури, сенс свого існування та існування інших людей.

Принципово важливим є насичення змісту гуманітарно-суспільної освіти ідеями неоднозначності, альтернативності. Значний гуманітарний потенціал мають також математика та природничо-наукові предмети, що зумовлює можливості їх внеску у формування духовності учнів, розкриття творчого потенціалу особистості, розвиток її здібностей.

Пов'язаним з вищезазначеними є *принцип відповідності змісту освіти* в усіх елементах і на всіх рівнях конструювання загальним цілям сучасної освіти. Виходячи з цього принципу, зміст сучасної шкільної освіти, крім традиційних елементів – знань, умінь і навичок, повинен містити такі, що відповідно до гуманістичного та особистісно зорієнтованого характеру освіти відбивають необхідність формування ціннісних орієнтацій учня, оволодіння методами наукового пізнання, творчого мислення, навичок міжособистісного спілкування, способами самопізнання.

З цього принципу випливає *принцип рівноправності всіх компонентів змісту освіти*. Це означає неможливість заміни компонентів, а значить, і їхніх функцій, один одним. Так, наприклад, формування ціннісних орієнтацій не може підмінюватися знаннями про цінності, розвиток особистості ототожнюватися тільки з посиленням розумових здібностей дитини.

Третій чинник, який має впливати на процес створення й оновлення змісту освіти, зумовлений історичним досвідом, який переконує: для повноцінного суспільного розвитку важливим є забезпечення умов для своєчасного та ефективного розв'язання різноманітних практичних задач, що передбачає відтворення як академічно-наукових знань, так і практичних. У зв'язку з цим усе більшого значення набуває *принцип корисності знання для практичної діяльності людини*. Відповідно до цього принципу, педагогічна оцінка наукових знань має також здійснюватися з раціональної точки зору,

ураховуючи їхню життєву значущість для людини. Звідси й підвищення інструментально-перетворюючої ролі дослідного знання, оскільки воно виступає необхідним пізнавальним засобом досягнення, суб'єктом різноманітних практичних цілей.

Основою для відбору принципів другої групи є їхній вплив і ступінь усвідомлення учнями навчального матеріалу.

Сюди можна віднести *принцип відповідності навчального матеріалу віковим інтелектуальним можливостям дитини*. Він спрямований на розв'язання протиріччя між науковою логікою інтерпретації суспільних чи природних явищ та логікою їх сприймання школярами різного віку. Цей принцип пов'язаний також з установленням межі трудності для того чи іншого навчального матеріалу.

До цієї групи доцільно віднести *принцип системності в конструюванні змісту навчального матеріалу*. Одним з напрямів реалізації цього принципу є створення спеціальних комплексів-систем (блоків, модулів), що відображають розвиток системних наукових уявлень. Між цими комплексами встановлюються певні логічні та змістові відношення, які можуть змінюватись, забезпечуючи трансформацію знання.

Іншим напрямом реалізації цього принципу є інтеграція навчального змісту. На даний час в освіті науково-дидактичний прогрес реалізується як внутрішньодисциплінарна інтеграція, коли автономний навчальний курс набуває чіткої логічно-змістової структурованості. У навчальний процес має бути введена система філософських категорій і понять типу: відношення, залежність, величина тощо, які подають знання як соціокультурне надбання, що проявляє себе в будь-якій науковій галузі, а отже, і в навчальному курсі. Подібна інтеграція призводить до формування в суб'єкта учіння цілісного образу світу та створює можливість регулювання певного рівня глибини засвоєння профільних предметів, що є одним зі шляхів вирішення проблеми складності навчального змісту.

До другої групи, що об'єднує *принципи конструювання змісту навчального матеріалу*, можна віднести також *принцип урахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання*. Зміст освіти існує лише у процесі навчання: він може бути доведений до учня лише шляхом включення в навчальний процес. Це означає необхідність урахування закономірностей навчання, його логіки, умов перебігу.

В цю групу доцільно віднести також *принцип контекстного оволодіння навчальним змістом*. Цей принцип має слугувати зв'язку між навчальним змістом і практично-перетворювальними діями і повинен виступити спеціальним предметом осмислення школяра. Згідно з ним, і первинний етап ознайомлення, і етап усвідомленого привласнення, і узагальнення навчального матеріалу учнем мають здійснюватись у контексті сукупності його перетворювальних дій. Принцип контекстного оволодіння навчальним змістом зумовлює нерозривну єдність внутрішньої й зовнішньої діяльності суб'єкта учіння, яка має фіксуватись у його свідомості в судженні про те, що засвоєне знання служить керівництвом до дії. Тож, будь-яка модель навчального процесу, яка претендує на свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу, повинна містити систему практичних завдань різного цільового призначення, але спрямованих на використання майже кожного фрагмента змісту освіти.

Ще іншу групу принципів складають *принципи стандартизації змісту шкільної освіти*, оскільки основним засобом перевірки та контролю результатів засвоєння змісту шкільної освіти, а також пошуку шляхів їх ефективного досягнення є його стандартизація.

Для здійснення цього пошуку необхідно відзначити ***основні принципи стандартизації***. Серед багатьох можна виділити три основних: *принцип наступності, принцип єдності, принцип гнучкості*.

Принцип наступності реалізується у двох напрямках – вертикальному й горизонтальному. Вертикальний зумовлений наявністю різних ланок навчання (I, II і III ступенів), а горизонтальний – наявністю широкої варіативності навчальних закладів. Вимога наступності між закладами різного рівня означає,

що стандартизованим має бути не лише зміст, який відповідає інваріантній складовій базового навчального плану, а й додатковий – у межах його варіативної частини.

Принцип єдності змісту означає, що він має бути єдиною системою з атрибутами багатокomпонентності й багаторівневості. Зміст навчальних предметів у будь-якому загальноосвітньому закладі має адекватно відобразити науковий підхід до пізнання реальності та формувати науковий стиль мислення, але різними можуть бути вимоги до рівня знань і вмінь інтелектуального та практичного характеру, які визначаються типом навчального закладу, його профільними особливостями. Цей принцип також передбачає структурну єдність змісту освіти на різних рівнях його формування – від більш загальних до часткових і конкретних форм його реалізації у процесі навчання. За цим принципом окремі предмети мають бути орієнтовані на загальне уявлення про склад і структуру змісту освіти.

Реалізація принципу гнучкості у процесі стандартизації змісту вимагає відбору кожним навчальним закладом зі стандарту певної галузі тих блоків навчальної інформації та відповідних вимог до її засвоєння, які найбільше відповідають його профілю. Із цих блоків конструюється програма навчальної дисципліни, яка може бути доповнена деякими додатковими питаннями.

Проаналізовані групи принципів можна вважати провідними на сучасному етапі реформування загальноосвітньої школи. Вони мають стати підґрунтям у процесі розробки теорії відбору змісту шкільної освіти та знайти свій подальший розвиток і конкретизацію на етапах розробки навчальних програм і підготовки шкільних підручників.

Втім загальні принципи конструювання змісту освіти не є достатньою засадою для розробки змісту кожного навчального предмета. Вони дістають свій зміст із різних джерел, тобто об'єктів, зі змісту яких береться зміст освіти. Найбільш загальне джерело змісту освіти – це культура. Для навчальних предметів джерелом змісту виступає певна наука або галузь знань. Але зміст

навчального предмета не зводиться до основ наук. Він повинен, як зазначалося, складатися із певних компонентів, які засвоюються в певній системі.

Критерії відбору змісту шкільної освіти.

Дидактичне прогнозування змісту сучасної шкільної освіти, його структуризація, формування та відбір мають здійснюватись на основі загальнодидактичних принципів і критеріїв відбору з урахуванням специфіки кожної освітньої галузі, особливостей навчальних предметів та особливостей розвитку суб'єктів навчання (критерій, у перекладі з грецької, трактується як «відмінна ознака, мірило»).

Критерії мають менш загальний характер порівняно з принципами і сприяють їх реалізації. Критерієм відбору змісту шкільної освіти можна вважати таку відмінну ознаку, яка має визначальний характер і набуває пріоритетності у процесі конкретного наповнення визначених компонентів змісту освіти.

Як вже зазначалось вище, на сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який, по-перше, сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися як у професійному, особистому, так і в суспільному житті, сприяє формуванню здатності адаптуватися до умов суспільного життя, готовності брати на себе відповідальність тощо.

По-друге, актуальності набуває навчальний матеріал, який забезпечує опанування школярами усного й писемного спілкування, володіння кількома мовами, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги, співробітництва та підтримки.

По-третє, підвищується роль метазнань у змісті шкільної освіти, акцентується увага на необхідності володіння різними способами пізнавальної діяльності. Значна увага також приділяється методам рефлексивного мислення.

По-четверте, особливого значення у змісті шкільної освіти набувають уміння здобувати, осмислювати та використовувати різноманітну навчальну інформацію, оволодіння інформаційними технологіями.

Узагальнюючи вищеперераховані напрями розвитку змісту шкільної освіти, можна сказати, що особливого значення повинні набувати ті критерії його відбору, які забезпечують перенесення стратегічних пріоритетів зі знань і вмінь на розвиток особистісних якостей школяра, забезпечують сучасний рівень розвитку його особистості.

При визначенні критеріїв відбору змісту шкільної освіти їх доцільно розділити на *критерії відповідності, достатності та пріоритетності*.

До *критеріїв відповідності* можна віднести такі загальновідомі як:

- *відповідність змісту суспільно визначеній та законодавчо закріпленій структурі державного загальноосвітнього стандарту*. При розробці та формуванні змісту шкільної освіти треба простежувати його відповідність положенням, визначеним у стандарті, урахувати структуру змісту (інваріантна та варіативна складові), національний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі та передбачувані можливі результати навчання на різних освітніх рівнях;

- *відповідність змісту віковим навчальним можливостям учнів*. Основним показником цієї відповідності має бути свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу. Для цього необхідно враховувати ступінь складності навчального матеріалу, а саме: доступність змісту для його сприймання на певному освітньому рівні та логіку викладання змісту, яка має відповідати формам мислення школярів різного віку (тут важливого значення набуває підвищення ролі практично-перетворювальних дій у процесі роботи з навчальним змістом);

- *відповідність сучасним можливостям навчально-методичної та матеріально-технічної бази школи*. Сучасні можливості електронних носіїв

навчальної інформації повинні стимулювати підвищення рівня навчально-методичної та матеріальної бази школи.

До критеріїв достатності відносяться такі, як:

- критерій достатності обсягу навчального матеріалу для продовження навчання та профільної спеціалізації. Визначений у процесі формування змісту загальної середньої освіти обсяг навчального матеріалу має забезпечувати світоглядне спрямування змісту освітньої галузі чи навчального предмета, формувати у свідомості учнів цілісну картину світу, забезпечувати системність знання, знайомити учнів з основними засадами та методами наукового пізнання. Визначений обсяг навчального матеріалу має сприяти реалізації загальноосвітньої функції навчання й завдань вивчення освітньої галузі чи навчального предмета;

- критерій використання інтегративних можливостей навчального матеріалу для мінімізації обсягу змісту у процесі формування світоглядних понять і забезпечення цілісності й системності знань. У ході розробки змісту різних галузей освіти треба враховувати роками доведену ефективність пропедевтичних і профільних інтегрованих курсів, розроблених у процесі міждисциплінарної інтеграції. Наприклад, введення у старшій школі природничого профілю, інтегрованого курсу, присвяченого формам існування матерії та формам її руху, дозволить учням поглибити знання про цілісний образ світу та про місце й роль фізики, хімії та біології в системі природничих наук.

Критерії пріоритетності зумовлюються визначальними напрямками розвитку сучасного змісту шкільної освіти. До них відносять:

- критерій соціальної спрямованості навчального матеріалу;
- критерій урахування практичного значення змісту навчального матеріалу для формування життєво важливих компетенцій особистості;
- критерій урахування доцільності збагачення світоглядних знань учнів метазнаннями, тобто методами та прийомами наукового пізнання.

Концептуальним положенням у процесі стандартизації змісту шкільної освіти доцільно вважати наступне: зміст шкільної освіти має бути однією з педагогічних умов, яка допоможе учню розкрити індивідуальні пізнавальні можливості, визначити інтереси та нахили, сприятиме розвитку його здібностей та життєвого досвіду, має бути дидактичною основою для забезпечення необхідного рівня освіченості та соціалізації особистості.

Визначені компоненти змісту шкільної освіти та принципи і критерії його відбору мають знайти своє системне відображення в основних освітніх галузях і конкретизуватися в навчальних предметах, що входять до їх складу.

Так, наприклад, виходячи з основної мети шкільної біологічної освіти, «Я досліджую світ», як світоглядна дисципліна, має забезпечити формування в учнів наукової картини живої природи, розкрити роль природничих знань у сфері промисловості й культури, створити свідому мотивацію на здоровий спосіб життя, засвоєння норм і правил екологічної етики.

Грунтуючись на цьому положенні, вище визначені компоненти змісту шкільної освіти можна поновити таким чином.

Інформаційно-діяльнісний компонент, а саме його пізнавальна складова, – забезпечує опанування учнем світоглядних знань у процесі формування природничо-наукової картини світу на основі наукових знань про живу природу, принципів функціонування живих систем, їх розвитку та взаємодії, теорії еволюції як основи цілісного уявлення про живу природу, знань про місце людини в системі органічного світу.

Ціннісна складова забезпечує формування у свідомості школярів екологізованого сприймання довкілля через знання про адаптаційні процеси у природі та суспільних явищах, екоадаптивні можливості природних систем людини, усвідомлення ціннісного значення останніх в еволюції живої природи, забезпечує формування в учня екологічної культури.

Технологічна складова інформаційно-діялісного компоненту забезпечує ознайомлення учнів з методами спостереження за живою природою, формує вміння ставити та розв'язувати проблеми в галузі біології, сприяє

побудові та організації навчання як творчого процесу, спрямовує особистість на натуралістичну, екологічну та природоохоронну діяльність.

Розвивальна складова – сприяє розвитку пізнавального інтересу учня через ознайомлення з методами наукового пізнання живої природи, забезпечує формування екологічного мислення на основі принципу біосфероцентризму, розвиток активності та самостійності школярів через залучення до практично-дослідної діяльності.

Комунікативний компонент змісту шкільної освіти, наприклад, біологічної, може сприяти формуванню науково обґрунтованого уявлення в учнів щодо дотримання норм соціальної та біологічної поведінки, міжособистісного спілкування та спілкування в колективі у процесі вивчення анатомії, фізіології, генетики, біохімії та молекулярної біології.

Рефлексивний компонент – забезпечує формування екопсихологічної свідомості, розуміння учнями біосоціальної сутності людини, біологічних основ її поведінки, необхідності збереження здорового способу життя та його значення для саморозвитку й самореалізації.

Таким чином, зміст сучасної шкільної освіти є одним із важливих чинників формування повноцінної, різнобічно розвиненої особистості. Виконання поставлених перед освітою завдань забезпечуватиметься за умови конструювання такого змісту освіти, засвоєння якого сприятиме створенню умов для соціалізації учня – у сферах діяльності, спілкування, самосвідомості. Це вимагає внесення коректив у структуру змісту шкільної освіти – розширення, доступність та збагачення його компонентного складу.

2.3. УПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Структурні одиниці Державного стандарту початкової загальної освіти.

Цільові групи.

Цільові групи – аудиторія, для якої створили Державний стандарт початкової освіти, різноманітна: від учителів початкових класів до керівних органів освіти і батьків. Спільна участь кожної ланки є дуже необхідною і незамінною.

Учителі початкових класів:

- разом із керівником закладу освіти формують Освітню програму закладу на основі Типової освітньої програми, затвердженої Міністерством освіти і науки України, або безпосередньо на основі Стандарту;
- розробляють власні навчальні програми предметів, використовуючи за потреби модельні навчальні програми, затверджені Міністерством освіти і науки України.

Керівники шкіл:

- разом із педагогами формують Типову освітню програму;
- укладають робочі навчальні плани на основі Типового навчального плану з обраної закладом освіти Типової освітньої програми;
- створюють належне освітнє середовище.

Управління освіти органів місцевого самоврядування:

- супроводжують упровадження Стандарту;
- забезпечують належні умови освітнього процесу.

Обласні органи управління освітою:

- забезпечують упровадження Стандарту.

Міністерство освіти і науки України:

- забезпечує впровадження Стандарту;
- організовує забезпечення навчально-методичними матеріалами.

Батьки:

- розуміють логіку організації освітнього процесу;
- сприяють розвитку компетентностей своїх дітей;
- бачать можливості своєї участі в освітньому процесі.

Принципи державного стандарту початкової освіти.

Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на таких принципах:

1. Визнання того, що кожна дитина талановита. Забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації. Не допускати відокремлення дітей на підставі попереднього відбору на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях.

2. Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, індивідуально-психологічним особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру.

3. Радість пізнання. Організація пізнавального процесу, яка приносить радість учневі, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності.

4. Розвиток вільної особистості. Замість «навченої безпорадності» – плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя/вчительки розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі.

5. Здоров'я. Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного і психоемоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку.

6. Безпека. Створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Перетворення школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування.

Стандарт передбачає поділ на два цикли:

I цикл

II цикл

1–2 класи

3–4 класи

«Початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти».

Пункт 5 Державного стандарту початкової освіти.

Освітні галузі.

Зміст освіти Державного стандарту початкової освіти відповідає таким освітнім галузям (№ з/п, назва освітньої галузі, скорочений запис).

1. Мовно-літературна:

- українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин;

- українська мова як державна (для шкіл із навчанням мовами корінних народів і національних меншин – розробляється);

- іншомовна освіта (МОВ ІНО).

2. Математична (МАО).

3. Природнича (ПРО).

4. Технологічна (ТЕО).

Початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.

5. Інформатична (ІФО).

6. Соціальна і здоров'язбережувальна (СЗО).

7. Громадянська та історична (ГІО).

8. Мистецька (МІО).

9. Фізкультурна (ФІО).

У межах кожної освітньої галузі зазначені:

- мета та загальні результати навчання здобувачів освіти;
- обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

Освітня програма.

На підставі Стандарту створюється та затверджується Міністерством освіти і науки України відповідна Типова освітня програма, яка може слугувати основою для формування Освітньої програми закладу освіти.

Типова освітня програма початкової освіти окреслює рекомендовані підходи до планування й організації закладом початкової освіти єдиного комплексу освітніх компонентів для досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти.

Типова освітня програма визначає:

- загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти, подані в рамках освітніх галузей;
- пропонований зміст освітніх галузей, укладений за змістовими лініями;
- орієнтовну тривалість і можливі взаємозв'язки освітніх галузей, предметів, дисциплін тощо, зокрема їхньої інтеграції, а також логічної послідовності їхнього вивчення;
- рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти;
- вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою.

Очікувані результати навчання здобувачів освіти подано за змістовими лініями і співвіднесено за допомогою індексів з обов'язковими результатами навчання відповідного циклу, визначеними Стандартом.

Змістові лінії кожної освітньої галузі реалізуються паралельно та розкриваються через «Пропонований зміст», який окреслює можливий навчальний матеріал, на підставі якого будуть формуватися очікувані результати навчання та відповідні обов'язкові результати навчання.

Навчальна програма.

Навчальна програма – нормативний документ, який окреслює коло основних знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремо взятого навчального предмету. Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та час, відведений на вивчення всього курсу.

Навчальні програми поділяються на:

- типові програми;
- робочі програми.

Навчальна програма дисципліни визначає її місце і значення у процесі формування фахівця, її загальний зміст, знання та уміння, які набуває учень у результаті вивчення дисципліни; наводить дані про обсяг дисципліни у годинах, перелік тем та видів занять, дані про підсумковий контроль тощо.

Типова програма з навчального предмета є документом, що визначає обов'язкову компоненту змісту початкової освіти у визначеній предметом галузі знань і параметри засвоєння навчального матеріалу з конкретного навчального предмета. ТП містить назву предмета, найменування і зміст навчальних тем, розподіл навчального часу на їх вивчення та очікуваний результат засвоєння навчального матеріалу.

Комп'ютерні програми навчального призначення можуть бути класифіковані по типам наступним чином: комп'ютерні підручники; предметно-орієнтовані середовища (мікросвіти, моделюючі програми, навчальні пакети, тощо); лабораторні практикуми; тренажери; контролюючі програми; довідники, бази даних навчального призначення.

Навчальні програми предметів та курсів створюють учителі безпосередньо на основі Державного стандарту початкової освіти або за зразком Типової навчальної програми.

Навчальна програма предмета або курсу описує:

- зміст предмета та курсу відповідно до загальних та обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти, викладений у логічній послідовності;
- підходи до інтегрування предмета та курсу за темами, проблемами, проектами, блоками тощо;
- види навчальної діяльності та умови їх виконання;
- засоби оцінювання навчальних досягнень учнів.

Рекомендується під час укладання програм резервувати 20 % передбачуваного на навчальну діяльність часу для створення можливості задоволення освітніх потреб учнів, вирівнювання їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь тощо.

Нижче подано приклад навчальної програми «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».

Цикл:	Кількість годин:	Галузі:
1–2	7	мовно-літературна; математична;

		природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична
--	--	---

Назва змістової лінії або тема: Я – школяр.

Короткий опис: У рамках цього тижня важливо організувати знайомство учнів з однокласниками та вчителями, а також створити умови для цікавого й радісного навчання. Варто відразу ж розпочати роботу над формуванням умінь працювати в парах та малих групах.

Пропонований зміст матеріалу:

Природа навколо мене. Жива і нежива природа.

Спілкування. Повага до себе та інших людей. Безпечна дорога до/зі школи. Важливість власного навчання у школі.

Навіщо я навчаюся.

Матеріали та інструменти, необхідні для роботи. Виготовлення виробу з готових деталей.

Просте впорядкування даних.

Норми спілкування з людьми різного віку. Умови безпосереднього спілкування: можливість бачити й чути один одного. Речення. Слова у реченні.

Ознаки об'єктів навколишнього світу (колір, форма, розмір). Лічба об'єктів навколишнього світу. Розміщення об'єктів на площині та у просторі.

Проблемне запитання: Навіщо мені ходити до школи?

Опис діяльності: Розучіть пісню про школу. Розгляньте комікс про очікування звірят від шкільного життя (за сюжетом В. Нестайка «Пригоди у лісовій школі») та пограйте у сюжетно-рольову гру «Чого я хочу навчитися у школі?». Створіть малюнок (-и) «Школа моєї (нашої) мрії» на шкільному подвір'ї.

Обов'язкові результати навчання.

Встановлює відносне розміщення об'єктів на площині та у просторі (лівіше, правіше, вище, нижче тощо), використовуючи математичну мову.

Завдання. Знаходить відомі площинні та об'ємні фігури серед предметів навколишнього середовища, на малюнках.

Спостереження. Лічить за правилами лічби об'єкти навколишнього світу (розташовані послідовно, по колу, хаотично; двійками, п'ятірками, десятками).

Опитування. З увагою сприймає усні репліки й доречно реагує на усну інформацію в діалозі (погоджується або не погоджується, виконує певні дії у відповідь на прохання чи відповідно до інструкції).

Спостереження. Використовує фактичний зміст (хто? що? де? коли?) для перетворення усної інформації.

Спостереження. Спостерігає за діалогом, де висловлюються різні погляди на предмет обговорення, підтримує одну з точок зору.

Спостереження. Висловлює власні думки і почуття з приводу прочитаних простих медіатекстів (комікси, дитячі журнали, реклама тощо).

Завдання. Планує послідовність технологічних операцій із допомогою дорослих (використання технологічних карт).

Завдання. Створює виріб за зразком (шаблоном) та власним задумом самостійно чи із допомогою дорослих із використанням паперу, картону, ниток, нетканих чи природних матеріалів (предметні та сюжетні аплікації з природного матеріалу, нескладні сюжетні композиції, вироби в техніці оригамі, макети виробів із штучних матеріалів та картону, вироби об'ємної форми з паперу).

Спостереження. Виконує знайомі технологічні операції з конструкційними матеріалами з допомогою дорослих та самостійно (склеювання, складання, зв'язування тощо).

Спостереження. Описує, як змінюються умови життя людини.

Завдання. Надає допомогу тим, хто її потребує, і висловлює вдячність за підтримку.

Базовий навчальний план.

Базовий навчальний план, що є складовою Державного стандарту початкової освіти:

- визначає загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти та дає цілісне уявлення про зміст і структуру початкової освіти як першого рівня загальної середньої освіти;
- встановлює погодинне співвідношення між освітніми галузями за роками навчання, визначає гранично допустиме тижневе навантаження здобувачів освіти та загальну щорічну кількість годин за освітніми галузями.

Як зазначено у п. 21–27 Стандарту, на підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти.

У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених на вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, що їхнє сумарне значення не зменшується.

Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей інтегрують у різній комбінації їхніх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначено в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти.

Базовий навчальний план має інваріантну і варіативну складові. Інваріантна складова є обов'язковою для всіх закладів загальної середньої освіти незалежно від їх підпорядкування і форми власності. Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх галузей є неприпустимим, оскільки порушує цілісність початкової освіти і наступність із базовою загальною середньою освітою. Інваріантна складова базового навчального плану для спеціальних закладів (класів) передбачає проведення корекційно-розвиткової

роботи, напрями та змістове наповнення якої визначаються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Для учнів з когнітивними порушеннями (ГРДУ, ЗПР, РАС, порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня), які здобувають початкову освіту у спеціальних закладах (класах) загальної середньої освіти, базовий навчальний план визначає кількість годин для проведення корекційно-розвиткової роботи.

Варіативну складову базового навчального плану заклад загальної середньої освіти розподіляє самостійно, враховуючи особливості організації освітнього процесу та індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, і відображає в освітній програмі такого закладу.

Варіативність змісту початкової освіти забезпечується також шляхом запровадження резервного часу в освітній програмі закладу загальної середньої освіти, що сприяє, зокрема, задоволенню освітніх потреб здобувачів освіти, вирівнюванню їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь.

Державну атестацію здобувачів освіти проводять у формі контрольних робіт з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти та/або якості освіти.

Типовий навчальний план.

На основі базового навчального плану Міністерство освіти і науки України затверджує типовий навчальний план.

Типові навчальні плани складені на виконання Закону України «Про загальну середню освіту» з метою впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти».

Типові навчальні плани містять інваріантну складову, сформовану на державному рівні, обов'язкову для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативну, в якій

передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, консультації.

На основі Типових навчальних планів загальноосвітні навчальні заклади складають на кожен навчальний рік робочий навчальний план з конкретизацією варіативної складової, враховуючи особливості регіону та індивідуальні освітні потреби учнів. Повноцінність початкової загальної освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної складових, які в обов'язковому порядку фінансуються з відповідних бюджетів.

Алгоритм роботи над робочим навчальним планом школи.

Алгоритм роботи над планом школи вимагає:

Опрацювати державний базовий навчальний план, нормативні документи, що регламентують діяльність адміністрації освітньої установи при конструюванні навчального плану школи.

Створити робочу групу (групи) для здійснення роботи з підготовки навчального плану, до складу якої доцільно включити членів адміністрації школи, керівників її структурних підрозділів, окремих учителів.

Типові навчальні плани початкової школи реалізують зміст освіти залежно від базового навчання. Типовий навчальний план розподіляє навчальний час між навчальними предметами, курсами згідно із співвідношенням між освітніми галузями, яке визначене базовим навчальним планом.

У типовому навчальному плані відображається інтеграція різних освітніх галузей. У процесі інтеграції додається кількість навчальних годин, передбачених на кожен освітню галузь.

Навчальний план закладу освіти.

Навчальний план – один з нормативних документів закладу освіти, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу. Навчальний план містить у собі розподіл залікових кредитів між дисциплінами, графік навчального процесу, а також план навчального процесу за семестрами, який визначає перелік та обсяг вивчення навчальних дисциплін, форми проведення

навчальних занять та їх обсяг, форми проведення поточного та підсумкового контролю, державної атестації.

Навчальний план містить середню кількість академічних годин на тиждень, що передбачена типовими навчальними планами для відповідних типів закладів загальної середньої освіти.

Навчальний план закладу освіти розробляє заклад освіти на основі типового навчального плану, затвердженого Міністерством освіти і науки України. У навчальному плані конкретизується варіативна складова базового навчального плану.

Зокрема, варіативна складова передбачає години, які можна використати додатково на вивчення предметів / освітніх галузей інваріантної складової, індивідуальні консультації та корекційно-розвивальні заняття з учнями.

Варіативність змісту початкової освіти реалізується і через запровадження в навчальних програмах 20 % резервного часу, що створює простір для задоволення освітніх потреб учнів, вирівнювання їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь тощо.

Календарне планування.

Календарне планування – це процес складання й коригування розкладу, в якому робота, що виконуються в навчанні, взаємопов'язуються між собою в часі і з можливостями із забезпеченням різними видами матеріально-технічних та трудових ресурсів.

При календарному плануванні обов'язково повинно враховуватись дотримання заданих обмежень (тривалість робіт, ліміти особистісних, навчальних ресурсів тощо) та оптимальний розподіл ресурсів.

Календарне планування здійснюють вчителі на підставі навчальних програм у довільній формі. Воно визначає послідовність і тривалість окремих елементів навчальної діяльності (ігор, занять, уроків тощо). Співвідношення часток освітніх галузей, що реалізуються через інтегровані курси або окремі предмети, може відрізнятись за тижнями. Баланс навчального часу між

галуззями періодично унормовуе учитель/учителька, який/яка також самостійно щотижня ухвалює рішення про розподіл 20-відсоткового резерву часу.

Упровадження державного стандарту загальної початкової освіти передбачає:

- що саме мають знати й уміти учні по закінченню певного циклу навчання;
- окреслює ідейні засади та принципи навчально-виховного процесу, логіку його організації;
- визначає спільні очікувані результати, які учень має досягнути за певний період, вчителі зможуть розробляти свої навчальні програми та курси на основі інтеграції предметів.

Основною особливістю нового Державного стандарту є орієнтування вимог до рівня підготовки випускників на досягнення компетентностей.

Компетентність – здатність дитини реалізовувати на практиці набуті знання та вміння. Діти мають набувати тих компетентностей, які допоможуть їм втілювати себе в житті.

Державний стандарт визначає 11 ключових компетентностей:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки та технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність.

Стандарт передбачає між 2-ю і 3-ю академічними годинами варто проводити рухливі ігри, зазвичай на вулиці.

У навчальних програмах з усіх предметів і курсів передбачено 20% резервного часу, який вчитель може використовувати на свій розсуд (на засвоєння навчального матеріалу, піти з учнями в музей тощо).

Наприкінці кожної чверті – корекційно-рефлексійний тиждень для подолання розбіжностей учнів, адже всі вони навчаються згідно зі своїми темпом та особливостями.

Стандарт передбачає інтегроване навчання в початковій школі.

Навіщо ж вводиться інтеграція?

Дитина в ранньому віці сприймає світ цілісно, а не по-предметно. Тому навчання в початковій школі буде інтегрованим – предмети мають бути об'єднані довкола цікавих для дитини тем чи проблем. Наприклад, спочатку учні отримують фрагментарні знання, які можна порівняти з пазлами. А з введенням інтеграції ці «пазли знань» складуться в єдину «картину світу».

Упровадження Державного стандарту передбачає широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з таких предметів, як:

<i>І клас</i>	<i>Теми, що інтегруються</i>
<i>Предмети</i>	
Основи здоров'я	Будь чистим і охайним
Мистецтво	Типи музики
Математика Образотворче мистецтво	Симетрія як засіб гармонізації форми. Виконання композиції «Крила метелика»
Природознавство	Різноманітність тварин.
Математика	Порівняння чисел. Попереднє і наступне число. Монети 1 к., 2 к., 5

Мистецтво	к. Розбір кольору. Малювання квітів для віконниць бабусиної хати.
Навчання грамоти	Робота з дитячою книжкою. В. Сухомлинський «П'ять дубків»
Математика	Складання і розв'язування виразів на віднімання та додавання. Написання цифр.
Основи здоров'я	Культура спілкування. Словник мовленнєвого етикету. Правила спілкування
2 клас	Теми, що інтегруються
<i>Предмети</i>	
Математика	Закріплення вивчених таблиць додавання і віднімання.
Трудове навчання	Розпізнавання геометричних фігур. Розмічання і вирізання з картону геометричних фігур.
Природознавство	Рослини восени
Мистецтво	Осінь. Засоби мистецтва.
Основи здоров'я	Рід, родина, рідня. Про родовід.
Читання	Володимир Сенцовський "Бабусин онучок". Створення усного портрету.
Читання	Творчість Марійки Підгірянки "Ліс", "Прийшла осінь".
Природознавство	У царстві рослин. Охорона природи.
3 клас	Теми, що інтегруються
<i>Предмети</i>	
Природознавство	Тварина – частина живої природи.

Розвиток мовлення	Складання усного опису тварин.
Українська мова Трудове навчання	Розвиток зв'язного мовлення. Складання твору з елементами опису «Могутній дуб» Людина і художнє довкілля. Виготовлення композиції з використанням оригінальних технік. Композиція «Дуб-велетень»
Українська мова Читання Я і Україна	Розбір прикметника як частини мови. Складання розповіді за поданими словами «Мій друг», «Моя подруга» Творчість Грицька Бойка. З гумором про серйозні речі. Г.Бойко «Як невдаха виступав», «Хвастунець», «Сашко». Перевага добрих вчинків.
Читання Українська мова Музика	Ознайомлення з творчістю Марійки Підгірянки «Що я люблю», «Співанка про місяці». Вправи на встановлення зв'язку прикметників з іменниками. Визначення характеру музики. П.І.Чайковський «Пори року».
Розвиток зв'язного мовлення Музика	Написання твору «Весна іде». Виразальні засоби музики С.Рахманінов «Весняні води».
4 клас	Теми, що інтегруються
<i>Предмети</i>	
Мистецтво	Конструювання будинків з паперу.

Математика	Площа прямокутника.
Літературне читання Трудове навчання Я і Україна	«Перед Святвечором» Юлія Смаль. (оновлене коло читання) «Янгол із синтепону». Робота зі штучними матеріалами. Свята нашої держави.
Мистецтво Українська мова Мистецтво	Малювання композиції «Осінь за вікном». Твір-опис за картиною І.Левітана. Мова звуків. П.І.Чайковський «Пори року» – слухання.
Мистецтво Літературне читання	Малювання композицій «Колядники». Календарно-обрядові пісні. Виконання колядок «Добрий вечір тобі», «Нова радість стала». Юлія Смаль «Різдвяна ніч» (оновлене коло читання).
Математика Я і Україна	Прості і складені задачі на знаходження швидкості, часу, відстані. Подорож материками і океанами.

Водночас, Держаний стандарт передбачає поділ початкової освіти на два цикли – 1-2 класи і 3-4 класи, які враховують особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей:

- організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі;

- 1 цикл (1–2 класи) – ігровий;

- 2 цикл (3–4 класи) – навчання на інтегровано-предметній основі;

Загальні та конкретні очікувані результати (ЗОРи і КОРи).

Освітні галузі, які закладені в стандарті:

Назва освітньої галузі.

Мовно-літературна (МОВ)

Математична (МАО)

Природничча (ПРО)

Технологічна (ТЕО)

Інформатична (ІФО)

Соціальна і здоров'язбережна (СЗО)

Фізкультурна (ФІО)

Громадянська та історична (ГІО)

Мистецька (МІО)

Освітні галузі реалізуються здебільшого на інтегрованій основі, а тому навчальних предметів буде менше.

Як буде реалізовуватись така інтеграція?

Пропонується інтегрувати сім освітніх галузей у курс «Я досліджую світ». Окремими навчальними предметами залишаються іноземна мова, фізкультура та мистецтво. Звичні для нас «українська мова» та «математика» пропонується теж інтегрувати, але не повністю. З 4-х годин на тиждень вивчення математики один урок викладатиметься в рамках інтегрованого курсу, а інші три – як окремі навчальні предмети. Так само з українською мовою.

Як читати стандарт?

У стандарті для кожної освітньої галузі спершу вказується загальна ціль, на реалізацію якої спрямовані «загальні очікувані результати» (ЗОР) та «конкретні очікувані результати» (КОР). Ці загальні цілі виписані одразу після назви освітньої галузі.

Загальні очікувані результати (ЗОРи) вказують на рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу навчання (1-2 клас і 3-4 відповідно).

Конкретні очікувані результати (КОРи) описують ядро знань учня.

Саме по КОРах буде проводитись підсумкове оцінювання учнів після закінчення 4 класу.

Разом з тим у стандарті сказано, що змістові лінії виписані для кожної освітньої галузі – вони окреслюють її внутрішню структуру та систематизують КОРи галузі.

Модельні навчальні програми – це зразок, за яким вчителі створюють свої навчальні програми. Модельна програма наразі створюється вчителями-практиками, які пілотують стандарт. Тобто, вчитель, маючи стандарт вже сьогодні зможе розпочати роботу над створенням власних навчальних програм.

У стандарті визначено наскрізні вміння, які реалізуються в рамках кожної освітньої галузі:

- розв'язую проблеми;
- критично мислю;
- творчо мислю (креативність);
- співпрацюю;
- ефективно спілкуюся;
- розвиваю власний емоційний інтелект;
- досліджую;
- організую свою діяльність;
- рефлексую;
- читаю вдумливо.

Знати і розуміти вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти, це:

- опрацювати і використовувати на практиці методики, які дозволяють реалізувати інтегрований, діяльнісний та компетентнісний підходи;
- уміти складати власну навчальну програму, якісно заповнювати резервні години типових навчальних програм;
- створювати комфортне освітнє середовище для учнів класу та ефективно його застосовувати.

Новий стандарт потребує зміни не лише змісту освіти, а й методів навчання, що вимагає зміни освітнього середовища у початковій школі.

2.4. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

В інклюзивному класі навчально-виховний процес дитини з порушеннями когнітивного розвитку здійснюється за індивідуальним навчальним планом та індивідуальною навчальною програмою, що визначає зміст, систему знань, навичок і умінь, які має опанувати учень з кожного навчального предмета. 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 неможлива, бажано щоб вони були мінімальними (Н.Софій, Т.Logeman, 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 вміння 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 «Мое 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.

2.5. ДИФЕРЕНЦІЙОВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

В організації інклюзивного навчання однією з найвагоміших і найскладніших вважається диференціація. Ще на початку вісімдесятих років минулого століття впровадження інклюзивної моделі освіти спонукало педагогів модифікувати курикулум (навчально-методичне забезпечення) зважаючи на особливості навчальних потреб та поведінки школярів з особливими освітніми потребами на уроці. Для позначення цього підходу починають вдаватися до різних термінів, найперше – диференціація в межах якої нині розглядають модифікацію – внесення змін до змісту й концептуальної складності предмету, а також адаптацію – зміна, яка не передбачає суттєвих змін змісту й концептуальну складність предмету. На думку дослідників сутність диференціації полягає в тому, що курикулами, в тому числі стандартизованими, мають містити можливість для задоволення різноманітних освітніх потреб.

Аналіз досліджень з проблеми диференціації різноаспектний. В них мова йде про залежність ефективності інклюзивного навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990); в якій мірі здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних цілей (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996; Department of Education Victoria, 1998). Дослідники у диференційованому викладанні вбачають використання методик, які орієнтуються на сильні сторони учня, його інтереси, вміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах інклюзивного навчального середовища (Т.Сак, 2014, 2017).

Загалом погляди дослідників зводяться до необхідності диференціації освітнього середовища, найперше – стандартизованого курикулуму, що містить обсяг навчального матеріалу, який мають опанувати учні.

У стандартизованому курикулумі виділяють три взаємопов'язані складові:

- зміст - перелік знань, умінь і навичок конкретної навчальної дисципліни;
- успішність - рівні володіння навчальним матеріалом;
- організація навчального процесу - комплекс матеріалів, методів, прийомів і форм роботи та організаційних заходів необхідних для успішного навчання.

Перед педагогами ставиться завдання адаптувати навчальний процес так, щоб усі діти мали змогу набути знання, вміння і навички відповідно до стандартизованого курикулуму. На думку дослідників (Т.Сак, J.J. Hoover, J.R. Patton), визначені складові курикулуму, які підлягають диференціюванню доповнюються ще й підходами до організації різних форм роботи; формування навичок поведінки.

Таким чином, диференціація в інклюзивному середовищі поширюється на всі складові стандартизованого курикулуму; включає визначення конкретних освітніх цілей, адаптацію/модифікацію стандартної навчальної програми, з наступним її втілення в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами.

Усталені підходи до диференціації освітнього середовища в умовах інклюзії доцільно втілювати у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, проектуючи їх на особливості організації змісту, методів, методик та технологій навчання у спеціальній школі або загальноосвітній школі з інклюзивною формою навчання.

Диференціація має охоплювати:

- зміст навчання;
- процес навчання;

- навички соціалізації.

Зміст навчання – визначається Державним стандартом загальної середньої освіти, диференціація якого закладається у Державному стандарті початкової загальної освіти. Його засадами обрано компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи, що визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти. У полі компетентнісного підходу визначені ключові компетентності, які необхідні для розвитку особистої реалізації, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх дитини у суспільстві.

Похідними нового Державного стандарту початкової загальної освіти є компетентісно орієнтовані навчальні програми, зміст яких спрямований на набуття ключових компетентностей у сфері комунікації, критичного мислення, особистої та соціальної відповідальності.

У змісті навчання диференціації підлягають навчальні програми галузевих знань – перегляд і за потреби адаптація/модифікація змісту навчального матеріалу, державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки школяра, та очікувані результати в межах індивідуальних критеріїв.

Диференціація змісту навчального матеріалу полягатиме у скороченні його обсягу, що підлягає засвоєнню, водночас за умови цензової освіти передбачається, що визначеного змісту буде достатньо для подальшого вивчення предмета, при цьому не порушується логіка та сутність змістових ліній освітнього стандарту галузі. Окрім того, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки школяра можуть бути спрощені й зорієнтовані на особливості мислительної діяльності учнів з порушеннями когнітивного розвитку; характеризуватися поступовим ускладненням; мати виразну практичну спрямованість.

Диференціація корекційно-розвивальної роботи має орієнтуватися на загальні та специфічні закономірності дизонтогенетичного розвитку, і розроблення на цьому підґрунті корекційно-розвивальних завдань, які реалізуються під час роботи з програмовим матеріалом, та охоплюють процеси

пізнавальної діяльності (сприймання, пам'ять, мислення), мовленнєву діяльність, емоційно-вольову сферу, особистість.

У змісті навчання диференціації підлягають критерії оцінювання навчальних досягнень. Сутність диференціації полягатиме у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем. Об'єктом оцінювання мають бути складові навчальної діяльності учня – змістовий (обсяг знань визначених індивідуальною навчальною програмою); операційний (уміння, навички) предметні, навчально-пізнавальні, контрольні-оцінні); мотиваційний (ставлення до кінцевого результату діяльності та опанування способом діяльності). Визначені складові оцінювання конкретизуються в індивідуальній початковій програмі учня з порушеннями когнітивного розвитку.

У змісті навчання диференціації підлягають навчально-дидактичні та методичні матеріали, необхідні для опанування предметними знаннями, найперше – це їх адаптація /модифікація. Загальним способом модифікації навчальних матеріалів в інклюзії є прилаштування тексту для читання – виділення шрифтом або кольором ключових елементів у тексті (такий підхід допомагає концентрувати увагу на головному у змісті, дає можливість донести до учня найголовніше вже з першого прочитання); усунення зайвих подробиць (спрощенням речень, абзаців, сторінок); доповнення складних для засвоєння текстових фрагментів короткими коментаріями прописом, що акцентують увагу на основних положеннях, ідеях; спрощення розміщення тексту на сторінці (усунення діаграм, малюнків і підписів до них, які можуть відволікати увагу учнів); доповнення ілюстративного матеріалу запитаннями і поясненнями (вони керують сприйманням учнів, привертають їхню увагу до різних деталей, що мають значення для розуміння змісту зображеного, стимулюють висловлювання). Такі способи модифікації будуть корисними й учням з нормальним розвитком, які навчаються в інклюзивному класі.

Навчальний процес є наступною складовою диференціації.

Він включає добір методів, методик, технологій, які забезпечують ефективно вивчення та узагальнення навчального матеріалу школярем з особливими освітніми потребам.

Школярі можуть отримувати знання різними шляхами – інформація повідомляється вчителем; подається вчителем та колективно обговорюється; учням пропонуються навчальні завдання, розв'язання яких можливе при застосуванні різних способів сприйняття: візуального, аудіального, кінестетичного. Такі способи розв'язання навчальних завдань покладені в основу диференціації навчального процесу в інклюзії в освітній практиці зарубіжних країн.

Також практикується різноманітність способів представлення навчального матеріалу учнями, – надаються різні можливості для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Так під час оцінювання, поряд з традиційними методами (контрольні роботи, тести, усне опитування) застосовуються неусталені методи і прийоми, наприклад вербальні та/або візуальні презентації, практичне виконання різних завдань тощо. Така різноманітність способів представлення навчального матеріалу враховує можливості й інтереси усіх учнів в класі, підвищує рівень мотивації до навчання.

Навички соціалізації розглядаються в рамках формування соціальної компетентності учня з порушеннями когнітивного розвитку, й охоплюють корекцію його поведінки, розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками. Окреслені чинники розглядаються як довгострокові і найближчі цілі корекційно-розвивального навчання школяра з особливими освітніми потребами. Вони конкретизуються виробленням в учнів здатності володіти собою й керувати власною поведінкою у різноманітних навчальних ситуаціях та під час роботи в різних групах (в тому числі великі й малі групи), навчанні в парах, самостійній роботі.

Диференційований підхід реалізується під час навчання школяра з особливими освітніми потребами самостійно оцінювати власні дії, співставляти

власні результати з визначеними загальноприйнятими критеріями, таким чином формувати самостійну оцінювальну діяльність.

В практиці інклюзії одним із показників ефективно налагодженого навчання вважається співпраця. При цьому навчальний процес структурується так, щоб забезпечити достатню взаємодію, підтримку, повагу й прийняття кожного школяра в класному колективі. Найперше, такий підхід реалізується під час співпраці в парах і малих групах, він спонукає до активної навчальної діяльності; створює умови взаєморозуміння між учасниками при виконанні спільних завдань.

У співпраці учні демонструють вищий рівень критичного й логічного мислення, генерують більше нестандартних ідей, ефективніше переносять набуті знання, уміння й навички в нові умов. Особливо важлива співпраця для школярів з порушеннями когнітивного розвитку, які, зазвичай, при розв'язанні тих чи інших сумісних завдань відіграють пасивну роль. Навчання у співпраці допомагає зменшити рівень стресу й тривожності учнів порівняно з конкурентними методами, воно сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу і навчального досвіду загалом. Крім того, при співпраці створюються умови для налагодження міжособистісних стосунків між дітьми, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток.

За змістом розрізняють однорідну групову роботу, коли невеликі групи учнів виконують однакове завдання, та диференційовану – виконання невеликими групами різних завдань.

При організації групової роботи диференціація полягатиме у створенні моделі навчальної діяльності школярів як з особливими освітніми потребами, так і з нормо типовим розвитком.

Орієнтовно, у класі складають декілька моделей навчальної діяльності:

- модель навчальної діяльності школярів з достатнім рівнем пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та достатньою/високою навчуваністю;

- модель побудована з урахуванням особливостей функції регуляції навчально-пізнавальної діяльності (стани дефіциту уваги з гіпер- чи

гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер), з розладами працездатності різного походження, різним темпом роботи; навчувальність достатня.

Такі особливості у більшій чи меншій мірі можуть спостерігатися в частини дітей з нормотиповим розвитком, й значно виразнішими вони будуть у дітей з когнітивними порушеннями, відтак конкретизуватимуться такими моделями: модель навчальної діяльності побудована з урахування недостатнього розвитку пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення); мають місце недоліки писемного й усного мовлення; навчувальність знижена.

Модель властиві для частини школярів з нормальним розвитком, у більшій чи меншій мірі спостерігається в усіх дітей з когнітивними порушеннями: модель навчальної діяльності побудована на основі значних порушень навчально-пізнавальної діяльності, внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення; спостерігається ригідність, негнучкість мислення; навчувальність суттєво знижена.

Така модель властива школярам з когнітивними порушеннями (із затримкою психічного розвитку; із легкою інтелектуальними порушеннями, порушеннями функцій уваги та гіперактивністю).

Отже, організація співпраці в інклюзивному класі вирішує низку важливих як навчальних, так і виховних завдань. Диференціація її перебігу полягатиме в орієнтації на моделі навчальної діяльності учнів класу з нормотиповим розвитком та з когнітивними порушеннями.

Таким чином, викладений матеріал підводить до таких висновків.

Диференціація освітнього середовища в умовах інклюзії охоплює: зміст навчання; процес навчання; навички соціалізації.

У змісті навчання визначеного Державним стандартом загальної освіти, диференціація бере витоки з Державного стандарту початкової загальної освіти де поряд з особистісно зорієнтованим і компетентнісним підходами визначено життєву компетентність.

Диференціації підлягають державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів представлені у критеріях оцінювання навчальних досягнень, диференціація яких полягає у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем.

Сутність диференціації навчального процесу полягає у доборі методів, методик, технологій, які забезпечують ефективне вивчення та узагальнення навчального матеріалу школярем з порушеннями когнітивного розвитку.

В рамках формування соціальної компетентності учнів з порушеннями когнітивного розвитку, диференціації підлягають навички соціалізації, що охоплюють корекційний розвиток поведінки, формування уміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками. Вони конкретизуються диференційованими підходами до вироблення в учнів здатності володіти собою й керувати власною поведінкою у різноманітних навчальних ситуаціях та під час роботи в різних групах, навчанні в парах, при самостійній роботі.

2.6. КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Зміст корекційно-розвивальної роботи визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з когнітивними порушеннями, мети, завдань та напрямів такої роботи.

Корекційно-розвивальна робота спрямована на:

- розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з когнітивними порушеннями, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності і творчості;

- формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з когнітивними порушеннями до навчання у загальноосвітній школі;
- створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з когнітивними порушеннями, розвиток їх самостійності та життєво важливих компетенцій».

Корекційний компонент навчання має забезпечуватись кількома шляхами:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

При планування роботи з дітьми з когнітивними порушеннями необхідно пам'ятати, що разом зі специфічними труднощами розвитку для всіх категорій дітей з когнітивними порушеннями властиві такі проблеми:

- соціальна дезадаптованість дитини;
- уповільнене й обмежене сприймання;
- недоліки розвитку моторики;
- вади мовленнєвого розвитку;
- недоліки розвитку розумової діяльності;
- недостатня, у порівнянні зі звичайними дітьми, пізнавальна активність;
- прогалини у знаннях та уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки;
- недоліки у розвитку особистості (невпевненість у собі, залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Вище означені недоліки можуть проявлятися у дітей неоднаковою мірою, у різних комбінаціях і вимагають внесення певних коректив у навчально-виховний процес та режим дня, що обов'язково відображається у Індивідуальній програмі розвитку.

Водночас варто враховувати і педагогічні фактори, які у стандартних умовах загальноосвітніх шкіл можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з когнітивними порушеннями:

- невідповідність шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання з когнітивними порушеннями;
- невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей;
- переважання негативних оціночних стимулів;
- непорозуміння і конфліктні ситуації в сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Наголосимо на тому, що окрема корекційна програма не складається. Крім додаткових корекційно-розвиткових занять, корекційну спрямованість повинно мати і саме навчання: у навчальній програмі передбачається, які корекційні цілі будуть реалізовуватись під час засвоєння тієї чи іншої теми. Це відображено і спеціальною структурою навчальних програм для дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів з когнітивними порушеннями в інклюзивному класі. Зазначимо, що окремий конспект уроку для інклюзованого учня не пишеться. Учитель складає загальний конспект уроку плануючи, у які види навчальної діяльності він залучатиме дитину разом з іншими, а на яких етапах уроку учень виконуватиме індивідуальні завдання, завдання менші за обсягом чи складністю. Для їх відображення учитель може відвести

горизонтальну лінію у загальному конспекті, наприклад, (з конспекту уроку з української мови для 6-го класу на тему: «Числівник»):

Для всього класу	Для учня з когнітивними порушеннями
<p>Подані на дошці числа записати словами. Пояснити правопис.</p> <p>15, 16, 50, 60, 70, 80, 500, 700</p>	<p>Завдання: на місці крапок (де треба) поставити м'який знак.</p> <p>П'ятн...надцять, шістнадцят..., п'ят...сот, шіст...десять, сімдесят..., вісімдесят..., п'ят...сот, сімсот... .</p>

Як саме виглядатиме конспект уроку, учитель вирішує сам, адже єдиних вимог до написання конспекту уроку в інклюзивному класі немає.

Специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями психофізичного розвитку полягає також у використанні спеціальних засобів корекції з урахуванням конкретної категорії порушення.

Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів.

Для когнітивними порушеннями така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу; для глухих дітей – у вилученні складного вербального матеріалу тощо. Усі адаптації відзначаються в Індивідуальній програмі розвитку учня.

Наочність навчання.

З урахуванням специфіки порушення добираються види наочності. Наприклад, для дітей зі зниженим зором словесно-наочні посібники друкуються більшим шрифтом, для когнітивними порушеннями наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

Уповільненість процесу навчання.

Повідомлення інформації для когнітивними порушеннями, мовлення, слуху здійснюється дещо повільніше з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації. Для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності

надається більше часу для обдумування відповіді, а для дітей з вадами зору – для запису.

Повторюваність у навчанні та вихованні.

Через обмеженість або недосконалість сприймання є необхідність повторювати навчальні відомості. Проте цей засіб не означає механічного декілька разового повторення одного й того ж матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалин у сприйманні.

Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності.

Цей засіб спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й передбачає, зокрема:

- переключення учнів на різні види діяльності з метою запобігання втомі;
- використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- емоційність викладу;
- організація хвилин відпочинку на уроці;
- створення ситуацій успіху.

Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод.

Свідоме засвоєння знань можливе лише за умови активної діяльності учня на уроці, а самостійності діти набудуть, вправляючись у практичній діяльності. Таке вправління має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи й способи дій. Така діяльність розширить зону найближчого розвитку дітей, що й відповідає принципу корекційної спрямованості навчання.

Дотримання охоронного педагогічного режиму.

Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей з когнітивними порушеннями, швидку виснажливість центральної нервової

системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. В Індивідуальній програмі розвитку зазначаються потреби дитини, через які можуть бути внесені певні корективи у режим дня: розклад уроків, додатковий відпочинок, обмеження у позакласних заходах.

Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування.

Частина учнів з когнітивними порушеннями через негативні соціальні фактори є пасивними, не вірять у свої можливості, тому оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку.

Стимулююча функція педагогічної оцінки.

З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону і працездатності дітей з когнітивними порушеннями від зовнішніх умов висувають і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки, яка виставляється на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюються сьогоднішні досягнення учня порівняно до вчорашніх. Здійснюється це дуже індивідуально, з урахуванням реальних навчальних можливостей дитини, рівня її досягнень у кожній конкретній галузі, міри старанності, наполегливості, праці, вкладеної у досягнення.

РОЗДІЛ 3. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. ЗАГАЛЬНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, уявлення про природу та суспільство відповідно до вимог навчальних програм; рівень загальних інтелектуальних умінь, досвід самостійної діяльності та емоційно-ціннісні риси особистості, важливі для життєдіяльності в суспільстві.

Основними функціями навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями є:

- контролююча, яка передбачає визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає вчителю змогу певним чином планувати й викладати навчальний матеріал, своєчасно надавати необхідну індивідуальну допомогу, попереджати можливі труднощі;
- навчально-корекційна, яка зумовлює спеціальну організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, спрямовану на підготовку до вивчення нового матеріалу, його засвоєння, відтворення, застосування, уточнення й поглиблення знань, їх систематизацію, удосконалення навичок і вмінь;
- діагностико-коригуюча, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають в учня під час навчання, виявлення прогалин у знаннях і вміннях, внесення коректив у діяльність учня і педагога, спрямованих на усунення цих прогалин;
- стимулюючо-мотиваційна, що визначає спеціальну організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває активність, формує позитивні мотиви навчання;
- розвивально-виховна, що полягає у формуванні вміння самостійно

й зосереджено працювати, використовуючи збережені аналізатори; застосовувати прийоми контролю та самоконтролю, що сприяє розвитку працелюбності, наполегливості, активності, взаємодопомоги та інших якостей особистості.

При визначенні навчальних досягнень учнів аналізуються такі аспекти:

- характеристики відповіді учня: зв'язність, повнота, логічність, правильність;
- якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних (організаційних, пізнавальних, комунікативних, оцінних) та предметних умінь і навичок;
- рівень загальних інтелектуальних умінь: аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати; класифікувати, узагальнювати, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові та цільові зв'язки тощо;
- досвід самостійної діяльності: виконання різних видів навчальної діяльності (самостійно та за допомогою вчителя), застосування знань і вмінь у різних ситуаціях;
- самостійність оцінних суджень тощо.

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл є поточне, тематичне та підсумкове.

Доцільність тематичного оцінювання зумовлена, психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, що передбачають реалізацію послідовних його етапів, які не можна здійснювати на одному уроці. Враховуючи особливості навчальної діяльності учнів спеціальної школи, тематична оцінка виставляється за результатами поточного оцінювання. При цьому поточне оцінювання виконує діагностико-коригуючу, заохочувальну, стимулюючу функції та передбачає виставлення оцінок у класному журналі.

Кожному рівню відповідає своя шкала оцінок у балах (див. таблиці 1, 2). Тематичному оцінюванню навчальних досягнень учнів підлягають основні результати вивчення теми (розділу), які визначає вчитель на основі вимог

навчальної програми. Вони мають бути відомі учням від самого початку опрацювання, слугуючи орієнтиром у процесі роботи над темою.

Якщо темою передбачені практичні, лабораторні роботи та інші обов'язкові практичні заняття, то їх виконання є обов'язковою умовою для виставлення тематичної оцінки.

Тематичне оцінювання у вигляді запису (усно-письмова форма) здійснюється за згодою учителя, за умови достатнього рівня самостійної навчальної діяльності учнів.

Тематична оцінка може виставлятися й автоматично на підставі результатів з опанування учнем матеріалу теми упродовж її вивчення з урахуванням поточних оцінок, навчальної активності школяра, рівня самостійності тощо, а також після виконання відповідних підсумкових завдань з теми: підсумкова письмова робота, залік, інші форми виявлення рівня навчальних досягнень.

Головна умова при виборі вчителем цієї форми – забезпечення, об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Кожну оцінку вчитель повинен мотивувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

Протягом вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити кілька їх тематичних оцінювань. Якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад, 1-2 навчальні години, можна об'єднувати їх для проведення тематичного оцінювання.

Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, а за рік – на основі семестрових оцінок.

Для стимулювання навчальної діяльності учнів безпосередньо під час занять та підготовки до них учитель може за підсумками роботи школяра за семестр чи рік автоматично оцінити відповідним балом (якщо учень погоджується) його навчальну діяльність. При цьому наявність або кількість поточних оцінок не може бути перешкодою для виставлення семестрової оцінки.

Учень має право на підвищення семестрової та річної оцінок. При цьому потрібно мати на увазі, що відповідно до Положення про золоту медаль «За високі досягнення у навчанні» та срібну медаль «За досягнення у навчанні» підвищення результатів семестрового чи річного рівня оцінювання шляхом переатестації не дає підстав для нагородження випускників спеціальних шкіл золотою або срібною медалями.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів розроблено у двох варіантах.

Варіант 1 – спеціальна освіта, що забезпечує учням формування базового обсягу знань, який відповідає державному рівню обов'язкових вимог за умови надання корекційної допомоги і підтримки. Здійснення цих завдань досягається реалізацією базового та корекційного компонентів навчального плану та програм спеціальної школи. Цей варіант розроблений для дітей з порушеннями зору, слуху, із затримкою психічного розвитку, мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату.

Варіант 2 – спеціальна освіта, що забезпечує учням адекватну пізнавальним можливостям загальноосвітню підготовку, корекційну допомогу та підтримку, професійно-трудове навчання. Досягнення цих завдань можливе на основі реалізації базового та корекційного компонентів навчального плану та програм спеціальної школи. Рекомендується для дітей з інтелектуальними порушеннями, з комбінованими порушеннями.

Таблиця 1

Варіант 1 (цензова освіта)

Рівень навчальних досягнень	Бал	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I –	1	Учень виділяє і називає об'єкт вивчення та деякі його елементи
	2	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі

початковий		уявлення про об'єкт вивчення. Виявляє здатність елементарно висловлювати думку
	3	Учень відтворює менш як половину навчального матеріалу; із допомогою вчителя виконує елементарні завдання
II середній	4	Учень з певною допомогою вчителя та за зразком відтворює основний навчальний матеріал, може повторити певну дію, операцію
	5	Учень здатний з помилками й неточностями самостійно відтворити основний навчальний матеріал, дати визначення понять, сформулювати правило
	6	Учень виявляє знання й розуміння основних положень навчального матеріалу відповідно до вимог програми. Його відповідь правильна, але недостатньо осмислена. За допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати та робити елементарні висновки. Вміє застосовувати знання під час виконання завдань за зразком, у знайомих ситуаціях
	7	Учень правильно, логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основні наукові теорії і факти, вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок. Застосовує вивчений матеріал у знайомих ситуаціях, частково контролює власні дії
III достатній	8	Знання учня є достатньо повними. Він застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами,

		фактами; уміє робити висновки; загалом контролює власну діяльність. Його відповідь повна, логічна, змістовна, хоча і має деякі неточності
	9	Учень досить добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях. Уміє аналізувати і узагальнювати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації. Його відповідь повна, логічна, змістовна, хоча їй бракує власних суджень
	10	Учень має глибокі й міцні знання, здатний використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки. При цьому припускається незначних огріхів в аргументації думки, самостійно їх виправляє тощо
IV-високий	11	Учень має глибокі, міцні знання і володіє узагальненими знаннями в обсязі та в межах вимог навчальних програм, доцільно використовує їх у різних ситуаціях. Вміє знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та використовувати для поглиблення своїх знань
	12	Учень має глибокі міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовує їх у стандартних і нестандартних ситуаціях. Уміє самостійно аналізувати, узагальнювати, оцінювати вивчений матеріал, самостійно користуватися доступними джерелами інформації,

		аргументувати власну думку і особисту позицію
--	--	---

Таблиця 2

Варіант 2 (нецензова освіта)

Рівень навчальних досягнень	Бал	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I елементарний (низький)	1	Учень виділяє (називає) об'єкт вивчення та деякі його елементи. Розуміє звернене до нього мовлення. Потребує посиленої допомоги вчителя
	2	Учень розрізняє об'єкт вивчення, має нечіткі уявлення про нього, виділяє його несуттєві елементи. Виявляє здатність елементарно висловлювати думку з певною допомогою вчителя
	3	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу. З допомогою вчителя виконує елементарні завдання
II початковий (нижче середнього)	4	Учень з допомогою вчителя фрагментарно відтворює основний навчальний матеріал, виконує за зразком певну операцію, дію, виправляє помилки
	5	Учень фрагментарно відтворює навчальний матеріал. Правильно виконує завдання за допомогою вчителя, за зразком контролює власні дії, потребуючи стимулювання з боку вчителя
	6	Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за

		зразком. За допомогою вчителя застосовує знання в добре знайомих ситуаціях. Частково контролює власні дії
III середній	7	Учень правильно відтворює навчальний матеріал, але його відповідь неповна, знання недостатньо осмислені. Застосовує під керівництвом вчителя знання в знайомих ситуаціях. Контролює власні дії за інструкцією
	8	Учень розуміє навчальний матеріал, дає правильну відповідь. Застосовує знання в знайомих умовах. Контролює власні дії за інструкцією. Робить висновки з допомогою вчителя
	9	Учень розуміє навчальний матеріал, дає правильну, повну відповідь за змістом, здатний виконувати завдання, робити правильні висновки за допомогою вчителя. Застосовує знання у стандартних ситуаціях. Уміє контролювати власну діяльність
	10	Учень володіє вивченим навчальним матеріалом, уміє узагальнювати інформацію під керівництвом учителя, контролювати власну діяльність, виправляти помилки. Правильно і самостійно виконує завдання за зразком
IV достатній	11	Учень має достатні знання в межах навчальної програми, застосовує їх у стандартних умовах. Контролює власну діяльність, виправляє помилки. Знаходить необхідну інформацію в підручнику і користується нею. Самостійно здійснює

		основні види навчальної діяльності
	12	Учень має міцні знання в межах вимог навчальної програми, використовує їх у стандартних та аналогічних ситуаціях. Уміє знаходити потрібну інформацію в підручниках, користуватися іншими доступними джерелами інформації. Здатний самостійно здійснювати всі види навчальної діяльності

3.2. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Оцінювання полягає у встановленні рівня навчальних досягнень учня із ЗПР в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм.

Об'єктом оцінювання є складові навчальної діяльності учня – змістовий, операційний, мотиваційний.

1. Змістовий компонент охоплює знання обсяг яких визначений навчальними програмами спеціальної школи. При оцінці аналізуються такі показники знань:

- повнота;
- усвідомленість;
- узагальненість;
- рівень сформованості;
- знання обмежуються елементарними уявленнями у вигляді окремих фактів, елементів, об'єктів;
- основний навчальний матеріал засвоєний, але під час характеристики об'єктів, явищ, поряд з суттєвими ознаками виділяються несуттєві;
- знання засвоєні у формі понять, учні відтворюють їх зміст, підкріплюють прикладами з підручника;
- знання узагальнені, застосовуються у змінених ситуаціях.

2. Операційний компонент навчальної діяльності учня уміння (способи дії) предметні, навчально-пізнавальні, контрольні-оцінні.

При оцінці аналізуються такі характеристики способу дії:

а) сформованість:

- копіювання зразка способу діяльності;
- виконання способу діяльності за зразком;
- виконання способу діяльності за аналогією;
- виконання способу діяльності в нових ситуаціях.

б) самостійності учня під час виконання завдань:

- потребує постійної допомоги;
- виконує зі значною допомогою;
- виконує з незначною допомогою;
- виконує без допомоги.

3. Мотиваційний компонент навчальної діяльності учня. При оцінці аналізуються такі показники:

- зацікавленість в кінцевому результаті діяльності;
- зацікавленість в опануванні способом діяльності.

На основі зазначених критерії виділені чотири інтегровані **рівні навчальних досягнень учнів**: початковий, середній, достатній, високий.

I рівень – початковий. Знання учня обмежуються елементарними уявленнями, які він може відтворити у вигляді окремих фактів, елементів, об'єктів; різними видами умінь володіє на рівні копіювання зразка способу дії; потребує постійної допомоги учителя; ставлення до виконання навчальних завдань байдуже або недостатньо позитивне.

II рівень – середній. Учень відтворює основний навчальний матеріал, але під час характеристики об'єктів, явищ поряд з суттєвими ознаками виділяє несуттєві; навчально-пізнавальними вміннями володіє на рівні виконання способу діяльності за зразком, завдання виконує з певною допомогою учителя, виявляє позитивне ставлення до розв'язання навчальних завдань.

III рівень – достатній. Учень володіє знаннями у формі понять; відтворює їх зміст, ілюструє прикладами з підручника, вміннями володіє на рівні виконання способу дії за аналогією, завдання виконує з незначною допомогою або самостійно; виявляє зацікавленість у кінцевому результаті розв’язання навчальних завдань.

IV рівень – високий. Учень достатньо володіє поняттями, відтворює їх зміст, ілюструє не тільки уже відомими, а й новими прикладами; встановлює відомі внутрішньопонятійні і міжпонятійні зв’язки; вміє розпізнавати об’єкти, які входять до вивчених понять; під час відповіді може відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних зв’язків; володіє вміннями виконувати окремі етапи вирішення проблеми і застосувати їх у співробітництві з учителем; зацікавлений в опануванні способом дії розв’язання навчальних завдань.

Перейдемо до висвітлення оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями.

Для оцінювання навчальної діяльності зміст рівневої оцінки навчальних досягнень базується на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістовому, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному.

Оцінювання навчальних досягнень учнів за 12 бальною системою передбачає:

- оцінювання у межах матеріалу, визначеного навчальними програмами для спеціальної школи, в якій учні набувають нецензової освіти;
- оцінювання у межах можливостей засвоєння учнями програмового матеріалу, зумовлених особливостями їх психічного та фізичного розвитку;
- оцінювання відповідних розвитку учнів якісних характеристик навчальних досягнень;
- оцінювання на позитивному принципі, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач.

Об’єктом оцінювання є складові навчальної діяльності учня – змістовий, операційний, мотиваційний.

1. Змістовий компонент – знання про об’єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в т.ч. про правила, засоби перетворення об’єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності тощо). Змістовий компонент конкретизується відповідно до змісту навчання кожного навчального предмета.

При оцінці підлягають аналізу такі характеристики знань:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі);
- правильність (від не завжди точного до правильного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- усвідомленість (від розуміння в основному, переказу до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- застосування знань: адекватність; самостійність в умовах різної міри новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

2. Операційно-організаційний компонент – дії, способи дій (вміння, навички), діяльність:

- предметні (відповідно до змісту основних навчальних предметів за програмою для спеціальної школи);
- розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) та загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

При оцінці підлягають аналізу такі характеристики дій:

- правильність виконання завдань;
 - швидкість виконання завдань (норми часу визначає вчитель);
- а також:
- розуміння завдання;
 - новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове);

- самостійність виконання (контроль, допомога: практична – спільне виконання дії з вчителем, показ дії; вербальна – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; загальна – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
- усвідомленість способу виконання завдання (від переказу до пояснення);
- якість виконаної роботи;
- цілеспрямованість, поетапність виконання та ін.

3. Емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання. При оцінці підлягають аналізу такі його характеристики:

- характер і сила (байдуже, недостатньо виразно позитивне, зацікавлене, виразно позитивне),
- дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого),
- сталість (від епізодичного до сталого).

На основі зазначених критеріїв виділені чотири *інтегровані рівні* навчальних досягнень учнів: елементарний, початковий, середній, достатній.

I рівень – елементарний. Учень за допомогою вчителя фрагментарно, неточно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення; за допомогою вчителя виконує окремі дії, прості завдання. Ставлення до навчання байдуже чи слабо позитивне. Потребує контролю, допомоги та стимулювання з боку вчителя.

II рівень – початковий. Учень відтворює до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал розуміє. Здатний за зразком застосувати набуті знання, виконати окремі дії, прості завдання, відтворити (переказати) спосіб виконання завдання. Ставлення до навчання позитивне, але недостатньо виразне, дієве і стає. Потребує контролю, допомоги та стимулювання діяльності за ситуацією.

III рівень – середній. Учень відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, частково чи за допомогою вчителя пояснити. Здатний застосувати знання в аналогічних

умовах. Виконує дії та завдання в аналогічних умовах. Достатньо стале зацікавлене ставлення до навчання. Потребує допомоги в окремих випадках.

IV рівень – достатній. Учень відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, пояснити. Застосовує знання, вміння й навички в аналогічних та відносно нових умовах. Здатний самостійно і правильно виконувати дії, аналогічні та відносно нові завдання. Здатний пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосувати для розв'язання іншого. Стале виразно позитивне ставлення до навчання.

З метою відстеження ефективності корекційно-педагогічної роботи вчитель може використовувати програму спостережень за соціально-емоційним розвитком, розвитком мовлення, когнітивним, фізичним розвитком та розвитком творчих здібностей. Спостереження проводиться двічі на рік: восени та навесні. Результати спостереження заносять до таблиці, в якій зазначено критерії сформованості та використання навичок (рідко, час від часу, часто, постійно). Вчитель занотовує коментарі та приклади виявлення сформованості навичок. Матеріали спостереження можуть бути частиною підсумкового оцінювання розвитку дитини, можуть бути використані для написання характеристики та на засіданні психолого-педагогічного консилиуму під час перегляду ІПР.

Спостереження **соціально-емоційного розвитку** (соціальні та робочі навички) здійснюється за такими показниками:

1. повага до інших у шкільному середовищі (виявляє привітність і турботу до інших);
2. демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших, бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);

3. демонстрація здорової я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом, виражає почуття гордості та задоволення за досягнення, позитивно реагує на похвалу чи підтримку, виявляє задоволення в результаті важкої роботи, співпрацює з іншими у групі, виявляє розуміння до інших);

4. продуктивні навички у роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності, вміє використовувати допомогу і працювати самостійно, закінчує роботу у відведений час, легко переходить до нових ситуацій);

5. організаційні здібності (організовує робоче місце, знає розміщення матеріалів, вміє розділяти завдання на частини і виконувати поступово).

Показники, за якими здійснюється спостереження **когнітивного розвитку**:

1. вирішення проблем та встановлення взаємозв'язків (ставить запитання з метою уточнення, приймає рішення стосовно використання підходів, матеріалів, засвоєних раніше, використовує маніпулятивні матеріали для моделювання проблеми, може пояснити рішення, встановити логічні зв'язки, вміє систематизувати ознаки, планує діяльність);

2. знання чисел та нумерації (усно рахує до 10, 20, 30, 50, 100 і т.д., порівнює порядок та кількість предметів, відповідно оформлюючи словесно, розставляє за порядком дні тижня, місяці, пори року, може віднайти й сортувати числа за їхніми властивостями: непарні-парні, кратні, одиниці площі);

3. здійснення операцій з цілими числами (визначає плоскі та об'ємні фігури у середовищі, використовує слова, які позначають позицію та напрямок, використовує систему координат, створює геометричні шаблони);

4. здійснення операцій вимірювання (вміє дослідити довжину, ширину, площу, периметр, уміє визначати час за годинником, розуміє взаємозв'язки між днями, тижнями, місяцями, орієнтується у вартості монет та купюр, порівнює об'єм та вагу).

Складовими розвитку мовлення є усне мовлення, читання, письмо. Спостереження проводиться за такими показниками.

Показники, за якими здійснюється спостереження за станом сформованості **усного мовлення**:

1. використання усних комунікативних навичок (привносить свої ідеї у групову роботу, висловлює свої потреби, використовує особистий досвід у розповідях, послідовно переказує події, ставить доречні запитання, дає адекватні відповіді, цікавиться ідеями інших);

2. володіння структурою усного мовлення (правильно використовує граматичні категорії, має достатній словниковий запас, використовує описове мовлення);

3. сформованість слухацьких навичок (розуміє прості та складні інструкції, зосереджує увагу на темі, яка обговорюється, виявляє прийнятну поведінку під час групової дискусії, уникає перебивання чи відволікання того, хто розповідає).

Показники, за якими здійснюється спостереження за **читанням**:

1. виявляє задоволення від читання книжок; читає протягом тривалого часу, виявляючи при цьому самостійність під час читання; вибирає матеріали для читання відповідно до рівня розвитку читацьких навичок; вибирає матеріали для читання у багатьох жанрах (фантастика, поезія, бібліографія тощо); читає матеріали з метою отримання інформації);

2. збагачує словниковий запас; робить точні передбачення стосовно контексту під час читання; використовує знайомі склади або короткі слова для розшифрування великих слів; перечитує, щоб краще зрозуміти контекст; перечитує та самостійно виправляє помилки читання, коли губить думку прочитаного; використовує інформацію контексту);

3. розуміння прочитаного (переказує оповідання у правильній послідовності; визначає основні ідеї вибраного; запам'ятовує деталі; порівнює та протиставляє головних героїв, події, місця подій; узагальнює інформацію та

визначає тематику; не обмежується літературною інтерпретацією; робить припущення щодо прихованого змісту);

4. читання вголос (читає вільно, виразно; читає кожне слово; читає досить великими частинами; часто зупиняється; часто замінює слова; використовує розділові знаки в усному читанні).

Показники, за якими здійснюється спостереження за **письмом**:

1. сформованість навичок письма (виявлення інтересу до письма, використання відповідного способу тримання ручки на письмі, акуратність письма);

2. культура письма (виявляє інтерес до письма; ініціює письмо з певною метою; пише різноманітними формами: оповідання, листи, навчальні щоденники, звіти, вірші; виявляє читацький інтерес у написанні народних казок, сімейних оповідань, спогадів, казок про тварин тощо; ділиться написаним з ровесниками);

3. навички написання твору (комponує початок, середину, кінець твору; послідовно поєднує думки у речення; чітко висловлює думки з відповідними деталями);

4. перевірка та редагування написаного (враховує рекомендації ровесників та вчителів при перевірці та редагуванні написаного; перевіряє написане власноруч (замінює слова, викреслює, додає інформацію на рівні слів, речень, епізодів, щоб удосконалити перший варіант); редагує написане власноруч з метою перевірки правопису, написання великих літер, правильності розділових знаків, граматики тощо);

У спостереженні **фізичного розвитку** суттєву увагу приділяють загальній моториці, зокрема:

1. фізичній витривалості та фізичному стану (протягом дня під час роботи в класі підтримує фізичну активність; виконує вправи, які передбачають балансування, моторність, силу, гнучкість та м'язову витривалість; підтримує аеробічну діяльність у іграх; під час вільного вибору бере участь у видах

діяльності, які спрямовані на розвиток фізичного стану та на фізичну витривалість);

2. участі в іграх та різних видах спорту (виявляє рухові, нерухові навички; в іграх та спорті виявляє відповідну моторність, балансування та координацію; усвідомлює розміщення свого тіла в просторі; виявляє знання «лівої сторони», «правої сторони» в межах простору);

3. участі у ритмічних і танцювальних видах діяльності (робить рухи тіла відповідно до темпу чи ритму музики; слідує за вказівками, щоб рухатися в усіх напрямках; виконує нескладні народні, творчі та соціальні танці; охоче виконує ритмічні й танцювальні види; діяльності);

4. участі у гімнастичних та акробатичних вправах (виконує різноманітні вправи на маті; рухається вперед і назад на низькій колоді для балансування; наслідує ходу тварин та інші прості рухи; виконує нескладні гімнастичні, акробатичні вправи).

Таким чином, проведення комплексного спостереження дає можливість учителям зробити правильний прогноз стосовно подальшого розвитку дитини.

Написання психолого-педагогічної характеристики на учня з когнітивними порушеннями.

1. Загальні відомості про учня.

Прізвище, ім'я, по-батькові. Дата народження. Рік вступу до школи. В яких класах, за яким типом програми і скільки вчився.

2. Фізичний стан.

Фізичний розвиток дитини, чи відповідає він віковій нормі. Відхилення у фізичному розвитку. Стан моторики. Координація рухів. Стан аналізаторів. Наявність хронічних захворювань. Утомлюваність.

3. Особливості пізнавальної діяльності.

Увага. Швидкість, обсяг уваги, її стійкість, особливості переключення уваги. Неуважність та її причини.

Сприймання. Швидкість, обсяг, точність, осмисленість сприймання. Сприймання форми, величини, кольору, часу, простору.

Пам'ять. Швидкість, повнота, міцність запам'ятовування цифрового, наочного, словесного матеріалу. Збереження (міцність), впізнавання відомого у повному обсязі. Особливості довільного, мимовільного запам'ятовування. Осмисленість, точність, повнота відтворення. Використання прийомів запам'ятовування, рівень розвитку логічної пам'яті. Індивідуальні особливості пам'яті.

Особливості мовлення.

Імпресивне мовлення: розуміння дитиною зверненого до неї мовлення.

Експресивне мовлення: словник, граматична будова, темп, виразність, завершеність.

Діалогічна ініціативність: уміння підтримувати тем розмови, ставити питання, оформлювати відповіді.

Писемне мовлення: вміння висловити думку, правильно використовувати слова, будувати речення.

Труднощі під час виконання письмових завдань: списування, письмо під диктовку, самостійні роботи.

Співвідношення розвитку усного і писемного мовлення. Дефекти мовлення.

Мислення. Темп мисленнєвої діяльності, активність чи пасивність, послідовність суджень, доказовість, критичність. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Труднощі у виконанні мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, абстракції, узагальнення, класифікації). Уміння робити висновки, узагальнення. Особливості засвоєння понять учнями (диференційованість, уподібнюваність, вміння виділяти суттєві ознаки та пояснювати їх). Переважно розвинений вид мисленнєвої діяльності: наочно-дійовий, наочно-образний, словесно-логічний).

Особливості аналізу та синтезу, узагальнення та абстрагування. Рівень розвитку наочно-образного мислення та логічного мислення. Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Розуміння головного в літературному тексті. Здатність робити висновки самостійно.

4. Емоційно-вольова сфера.

Глибина та стійкість почуттів. Переважаючий настрій. Ступінь емоційного збудження. Наявність афекту. Особливості волі. Наявність товариських та родинних почуттів.

5. Загальнонавчальні вміння та навички.

Уміння слухати, виконувати словесні завдання, працювати з наочними посібниками, підручниками, зошитом. Уміння планувати свою діяльність, працювати за планом. Навички самоконтролю. Особливості та труднощі засвоєння нового матеріалу, використання засвоєних знань. Самостійність у застосуванні знань. Уміння підібрати власні приклади, пояснювати свої дії. Наявність та особливості переносу знань та навичок у нову (відносно нову) ситуацію.

6. Особливості засвоєння окремих навчальних предметів.

Ставлення до навчальної діяльності, її мотиви. Старанність. Ставлення до оцінки, похвали, покарання. Ставлення до уроків праці та трудової діяльності. Рівень засвоєння програмового матеріалу (математика, мова, читання).

7. Особистість учня.

Спрямованість особистості. Характер інтересів. Самооцінка. Дотриманість правил поведінки в школі, у сім'ї. Особливості навчальної діяльності.

Самостійність поведінки. Взаємовідносини з підлітками та з дорослими.

Дисциплінованість. Поведінка на уроці, перерві. Найбільш властивий стан: збудливий, гальмівний.

Риси характеру. Працьовитість, щирість, грубість, упертість, агресивність, егоїзм, замкнутість, стриманість тощо.

8. Особливі здібності учня. Малює, співає, грає на музичних інструментах тощо. Приклад:

Приклад

Характеристика на учня 2-го класу

Сумської загальноосвітньої школи №35

Шевченка Сергія Володимировича

Шевченко Сергій Володимирович народився 5 червня 2006 року. До Сумської загальноосвітньої школи №35 пішов у 2015 році, де зараз і навчається за програмою спеціальної школи.

Фізичний розвиток не відповідає віковій нормі. В учня порушена постава та спостерігається вроджений недолік ходи. Порушена як загальна, так і дрібна моторика. Координація рухів порушена. Порушене зорове сприймання (дальнозоркість). Хлопчик носить окуляри, тому під час уроків дуже швидко втомлюється.

Увага на уроках нестійка. Сергійко може зосередити свою увагу лише на 10 хвилин, але легко переключається з одного виду діяльності на інший.

Сприймання характеризується фрагментністю, обмеженістю обсягу та повільним темпом.

Читаючи, слухаючи розповідь, він сприймає окремі фрагменти, які його найбільше вражають, хвилюють, які йому зрозумілі. Переважає мимовільне запам'ятовування.

Сергійко повільно запам'ятовує поетичні твори. Кількість матеріалу, який він запам'ятовує доволіно, майже не відрізняється від тієї кількості, яка в нього зберігається внаслідок мимовільного запам'ятовування. Переважає емоційна та образна пам'ять.

Учень розуміє звернене мовлення. Мовлення учня характеризується бідністю словникового запасу, спостерігається розрив між активним і пасивним словником. Як доводить спостереження, Сергійко має значний запас слів, але вживати у активному мовленні бажання не виявляє. Він може підтримувати бесіду, висловити свою думку. Через порушення зору йому важко списувати, тому легше виконувати письмо під диктовку.

Темп мисленнєвої діяльності відрізняється повільністю, учень пасивний, під час висловлення своєї думки спостерігається непослідовність суджень. Часто на уроці йому важко встановити причинно-наслідкові зв'язки. Розумова діяльність характеризується тим, що під час сприймання інформації Сергійко

не визначає головного. Він може зробити прості узагальнення і порівняння, але зробити висновок йому досить складно.

У хлопчика переважає позитивний настрій. У цілому він урівноважений, у нього є друзі, він уміє встановлювати товариські взаємини.

У родині взаємовідносини недоброзичливі. Часто виникають сварки через вживання алкоголю батьком. Матеріально родина забезпечена.

Загальнонавчальні вміння та навички: Сергійко вміє слухати інструкції, виконувати словесні завдання, працювати з наочними посібниками, підручниками та зошитом. Уміння планувати свою діяльність ускладнене. Навички самоконтролю розвинені на середньому рівні. Особливості та труднощі засвоєння нового матеріалу полягають у тому, що хлопчик швидко забуває прочитане. Самостійність у застосуванні знань спостерігається частково. Уміння підібрати власні приклади, пояснювати свої дії сформоване на середньому рівні. Може частково переносити знань та навички у відносно нову ситуацію.

Математика. Стійкого інтересу до знань учень не виявляє. Якщо не розуміє навчальний матеріал, питань не задає. Виявляє активність під час розв'язування прикладів, проте важко дається розв'язування задач, що свідчить про недостатність логічного мислення.

Читання. Читає поскладово, робить багато помилок, на запитання за прочитаним відповісти не може (неусвідомленість читання).

Українська мова. Більшість помилок робить через неуважність: дописує та пропускає букви, під час письма спостерігається заміна одних букв іншими (б-п, д-т, з-ц). Допускає помилки під час списування.

У позакласній діяльності учень ухиляється від виконання доручень. Виконує лише ті, що не потребують великого напруження, неохоче бере участь у класних виховних заходах.

На уроках хлопчик не завжди дисциплінований. Часто розмовляє з товаришами, на зауваження реагує не завжди. Траплялися випадки, коли учень

проявляв грубість та нестриманість по відношенню до інших учнів класу та вчителів.

Самооцінка у хлопчика завищена, тому іноді трапляються конфлікти.

Сергійко любить малювати, особливо пейзажі та малюнки на спортивну тематику. Його роботи постійно експонують на шкільних та районних виставках. Захоплюється грою в футбол.

3.3. ОЦІНЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ

Що таке індивідуальний навчальний план?

Індивідуальний навчальний план (ІНП) – це один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями. ІНП – це формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки ІНП, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. ІНП визначає необхідні адаптації, модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожної дитини з когнітивними порушеннями.

Компоненти ІНП (додаток)

Під час створення ІНП головна увага звертається на розробку конкретних навчальних стратегій і підходів. Зазвичай, в ІНП містяться такі компоненти:

Інформація про дитину загального характеру: Ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до навчального закладу, термін дії ІНП

Поточний рівень знань і вмінь дитини. Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання, що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані має бути зазначено, що турбує батьків. Має бути

наведена інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання в групі загального розвитку. Всі відомості мають бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань.

Цілі і завдання. Саме вони мають допомогти дитині опанувати певні завдання і вміння. Вони мають відповідати поточному рівневі розвитку дитини. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь всі особи, причетні до роботи з дитиною.

Цілі- це твердження щодо бажаного результату. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки і мають бути чітко сформульовані, висловлені через позитивні твердження та бути зрозумілими всім, хто їх читає.

Завдання – це необхідні проміжні кроки на шляху до окресленої цілі, написані зрозумілими та простими термінами.

У плані має бути визначено, хто, що, коли і як має робити.

Цілі мають бути визначені в усіх сферах, де спостерігаються відставання у розвитку (інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо).

Спеціальні та додаткові послуги. В ІНП мають бути передбачені заняття з відповідними фахівцями (з логопедом, дефектологом, практичним психологом та іншими спеціалістами).

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

В ІНП має бути визначена кількість і тривалість занять фахівців з дитиною.

Адаптації / модифікації. Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з когнітивними порушеннями навчатися і виховуватися у звичайній групі дитячого садка. При розробці плану необхідно звернути увагу на необхідне

облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріали та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Термін дії ІНП. Зазвичай, ІНП розробляється на один рік. Однак, члени групи з розробки ІНП (батьки, адміністратор, педагоги та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий.

Це може виявитися необхідним, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- надійшло прохання збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять до іншої школи;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

Традиційно, розробку ІНП починають одразу після приходу дитини до навчального закладу, а термін дії плану закінчується через рік. Водночас, можна варіювати цей процес, пристосовуючи його до загального шкільного планування.

Інформація про прогрес дитини. Невід'ємною складовою процесу розробки ІНП є оцінка і збирання відомостей про успіхи дитини. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо.

Через деякий час педагог та інші фахівці оцінюють успіхи дитини, визначають, наскільки ефективним є навчальний план, діляться інформацією з батьками дитини. За потреби члени групи з розробки ІНП можуть ініціювати проведення зборів.

Закінчення терміну дії плану.

Відомості про прогрес дитини (із зазначенням відповідних дат) записуються безпосередньо в ІНП.

ІНП можуть мати різний вигляд. При щоденних зусиллях педагогів щодо реалізації окреслених цілей і завдань, при ретельному документуванні всіх

відомостей, можна очікувати на успішне навчання і розвиток дітей.

З чого почати?

Будь-який процес варто розпочинати з планування. Для цього організуйте та проведіть першу установчу зустріч членів команди.

Установча зустріч членів команди.

Запросіть на першу установчу зустріч усіх ймовірних членів команди (крім батьків дитини). Ними можуть бути педагоги із закладу в якому дитина перебувала раніше, штатні працівники вашого закладу: логопед, дефектолог, психолог та ін. якщо ці фахівці не є працівниками закладу, необхідно залучити їх, звернувшись до місцевої поліклініки, реабілітаційного центру тощо.

Установча зустріч проводиться з метою визначення оптимального складу команди та складання плану дій, що передуює створенню ІНП.

Оптимальний склад команди – кількість фахівців, яка забезпечить реалізацію навчальної програми і спеціальних послуг.

План дій, що передуює створенню ІНП, визначає цілі, засоби, ресурси, необхідні для вивчення членами команди сильних і слабких сторін дитини. Мета плану дій – отримати комплексну оцінку сильних і слабких сторін дитини. Засобами досягнення мети можуть бути спостереження, формальні тести й опитування (педагогів, батьків, безпосередньо дітей).

Проведення комплексної оцінки сильних і слабких сторін дитини. Створенню ІНП для дитини з когнітивними порушеннями передуює певний період оцінки, що дає змогу виявити особливості: поведінки, навчальних пріоритетів, конкретних вмінь, а також загального рівня розвитку дитини. Ця інформація дає педагогу змогу відповідним чином побудувати навчальний процес, задовольнити потреби дітей і сприяти їхньому всебічному розвитку. Також слід проводити формальну оцінку дітей з використанням спеціальних методик, до якої мають бути залучені батьки і фахівці. Під оцінкою слід розуміти процес збирання всебічної інформації про дитину, яка потім використовується для визначення сильних якостей дитини та сфер, де вона відстає. Процес оцінки має на меті визначення рівня розвитку дитини, що дає

змогу розробити відповідні навчальні плани та заходи. Процес оцінки дітей з когнітивними порушеннями має бути комплексним, спрямованим і більш точним, аніж процес оцінки дітей з типовим рівнем розвитком. Це необхідно для того, аби найточніше визначити можливості дитини і всі сфери, де вона потребує допомоги.

До цього процесу оцінки слід залучати фахівців. Це має бути безперервний, колективний процес систематичних спостережень та аналізу. Результати, отримані під час лише одного спостереження тільки фахівцем, не можуть вважатися достовірними.

Для створення ефективного ІНП потрібні спільні дії педагогів, батьків і фахівців. Слід запевнити батьків, що під час проведення оцінки дитини, аналізу результатів робіт увага звертатиметься на сильні якості дитини; що це процес збирання інформації, яка допоможе педагогам і фахівцям працювати на користь дитини; що це засіб для розробки ІНП, який повністю відповідатиме потребам дитини. Інформацію про дитину можна одержати з різних джерел - від батьків, дорослих (включаючи тих, з ким дитина живе), від самої дитини, від фахівців, які з нею працюють та інших. Фахівці можуть допомогти точніше визначити рівень розвитку та потреби дитини. Суттєво допомогти під час оцінки дитини можуть спеціалісти (логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, медики, психологи та ін..). після завершення процесу оцінки всі, хто брав у ньому участь, аналізують результати.

Отримавши результати комплексної оцінки, необхідно перейти до розробки ІНП.

До групи з розробки ІНП можуть входити ті самі особи, які брали участь у процесі оцінки. Після того, як визначено перспективні цілі, члени команди переходять до спільного планування конкретних цілей а завдань на найближчий період.

ІНП розробляється командою, до складу якої входять:

- педагоги, які будуть працювати з дитиною;
- фахівці, які будуть залучені до навчально-вихового процесу;

- батьки дитини;
- керівник закладу.

Робота команди при складанні ІНП:

1. До початку першої зустрічі керівник закладу збирає та вивчає результати оцінки розвитку дитини, зустрічається з окремими педагогами, фахівцями з метою складання переліку питань, що будуть обговорюватися на першій зустрічі.

2. Керівник закладу призначає час і місце проведення зустрічі, максимально зручні для всіх членів команди.

3. Керівник закладу проводить першу робочу зустріч з розробки ІНП.

4. Важливо спільно вибрати керівника команди, він в подальшому плануватиме і призначатиме засідання, визначатиме місце зборів, сповіщатиме всіх учасників тощо.

5. Призначається зустріч з батьками, щоб представити та обговорити результати оцінки, рекомендації, запросити до процесу складання ІНП.

Приблизний план першої зустрічі команди:

1. Подякувати всім за проведену роботу.

2. Метою презентації результатів оцінки є визначення особливих потреб дитини для подальшого складання ІНП.

3. Нагадується про конфіденційність інформації, яка повідомлятиметься.

4. Представляється інформація про можливості та сильні сторони дитини, а не лише її проблеми.

5. Надається слово для презентації результатів усім, хто брав участь в оцінці сильних і слабких сторін дитини.

6. Після всіх виступів учасники висловлюють свої думки.

7. Які адаптації середовища необхідно здійснити?

8. Яких фахівців необхідно залучити?

9. Якою є поведінка дитини, яких змін вона потребує для покращення процесу навчання?

10. Який теперішній рівень досягнень дитини?

11. З удосконалення / розвитку яких навичок необхідно розпочати?
12. В яких сферах розвитку необхідно надати допомогу?
13. Скільки часу не тиждень триватимуть заняття з фахівцями або додаткові заняття?
14. В яких заходах, крім навчальних, дитини братиме участь?
15. Узагальнюється результат оцінки, коментарі та запитання.

Члени групи з розробки ІНП тісно співпрацюють і несуть спільну відповідальність за рішення стосовно заходів, необхідних для успішного навчання дитини.

Залучення батьків до розробки та подальшої реалізації ІНП

Участь батьків у розробці ІНП є надзвичайно важливою. Батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвитком, інтереси, особливості поведінки дитини. У практиці залучення родин трапляються випадки, коли батьки не хочуть брати участь у розробці індивідуального плану. Причини такої поведінки можуть бути різними: від небажання приділяти час власній дитині, до недовіри членам команди.

Кроки співпраці :

1. До початку розробки ІНП надається батькам більше інформації про ІНП, його зміст.
2. Знайомство батьків із членами команди та наголошується на конфіденційності почутої ними інформації. Це дасть батькам змогу почуватися комфортніше.
3. Повідомляється батьків, що очікується від них інформація, яка, на їхню думку, є важливою для розробки ІНП.
4. Підписання батьками ІНП є важливим кроком до його реалізації. План вважається ухваленим, якщо він погоджений з батьками та підписаний ними.

3.4. АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.

Виважене, ефективне навчання приносить користь всім дітям. Однак, дітей з когнітивними порушеннями може стати необхідною додаткова, а іноді і спеціальна підтримка у навчанні, яка допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій потенціал.

Щоб досягти успіху та задовільнити різноманітні потреби дітей, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо. Педагоги, котрі досягають успіху в навчанні дітей з когнітивними порушеннями, застосовують різноманітні методи навчання, які змінюються залежно від спеціальних потреб дитини. Ці зміни або пристосування до потреб дитини відбуваються через адаптації або модифікації.

- **Адаптація** – змінює характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Наприклад, під час проведення педагогічних занять дитину з аутистичним спектром зору педагог садить ближче до себе або дитина легкими порушеннями інтелектуального розвитку, яка потребує тактильного, тілесного контакту сідає біля педагога;

- **Модифікації навчання** – модифікації змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійне складність навчального завдання. Наприклад, на занятті з логіко-математичної діяльності вихователь для всіх дітей готує аркуші паперу з трьома завданнями, а для дитини дитина легкими порушеннями інтелектуального розвитку – лише одне.

- **Підкріплення/доповнення навчання** – додаткові заняття/ завдання можуть бути необхідними, щоб дати дітям змогу засвоїти/ вивчити навчальний матеріал. Наприклад, у темі «Тварини спекотних широт» згадуються тварини, яких діти ніколи не бачили або бачили лише в цирку або по телебаченню. Перед тим, як визначити рівень знань дітей з даної теми, педагог проводить попередню роботу, використовуючи різні засоби: фотографії, комп'ютерні програми та ігри.

Види адаптації

Під час вибору того чи іншого виду адаптації слід бути обачним, не

використовувати адаптацію, якщо вона не потрібна. Вибір виду адаптації має бути лише тоді, коли це необхідно для успішного застосування методу навчання.

Сфери адаптації:

- Фізичне середовище – адаптація змінює середовище (пандус, пристосування туалету, зміна освітлення, розташування меблів тощо);
- Навчання – адаптація змінює процес навчання (спосіб повідомлення матеріалу, спосіб організації дітей);
- Адаптація навчального плану – модифікація навчального плану або цілей і завдань; видозміна завдань тощо;
- Вказівки – адаптація змінює методи та щоденні заняття, які використовує педагог;
- Матеріали – адаптація полягає у пристосуванні навчальних інструментів та матеріалів до індивідуальних потреб дитини (об’ємні пензлі, олівці, аркуші із завданнями, роздатковий матеріал);

Вибір видів адаптації та модифікації здійснюється з урахуванням конкретних потреб дитини, а саме:

Поведінка: адаптація спрямована на вирішення проблем, які пов’язані з виконанням правил та вимог до поведінки. Наприклад, дитина з гіперактивністю з дефіцитом уваги може потребувати частих перерв або дитина з аутизмом при переході від одного виду діяльності до іншого потребує візуальних підказок (наприклад, це можуть бути піктограми, які допоможуть дитині зорганізувати свою діяльність).

Організаційні навички – адаптація допомагає дітям зосередити увагу на завданні, що виконується. Наприклад, при виконанні завдань на роздаткових аркушах, дитині яка має проблеми із сприйняттям цілісного образу предметів, доцільно розділити сторінку на розділи.

Сенсорні потреби – адаптація шляхом надання дитині допоміжних засобів (слуховий апарат, окуляри тощо). Тобто, дитині з порушенням когнітивного розвитку відводять місце ближче до вчителя.

У деяких випадках певні види адаптації задовольняють загальні потреби дітей з порушенням розвитку. Так, наприклад, під час навчання дитина легкими порушеннями інтелектуального розвитку, необхідно розташовувати демонстраційний матеріал безпосередньо перед дитиною і в збільшеному масштабі.

Педагогу необхідно докласти зусиль аби залучити батьків дитини до пошуку ідей стосовно адаптації. Сім'ї дітей з особливостями розвитку часто мають значний досвід

здійснення адаптації у себе вдома. Тому слід розпитати їх про всі види адаптацій, які вони використовують вдома.

При застосуванні різних видів адаптації зміст навчання залишається незмінним, а при застосуванні він змінюється. В окремих випадках використання модифікацій може виявитися необхідним для того, щоб надати конкретній дитині брати участь у групових заняттях.

Модифікації можуть бути виконані шляхом:

- Скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти. Наприклад, на занятті з мовленнєвої діяльності діти з когнітивними порушеннями повинні його описати.

- Зниження вимог до участі в роботі – дитина може виконувати лише частину завдань. Наприклад, дитини з дефіцитом уваги може виконати лише два завдання, тоді як група дітей виконує п'ять.

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

Складання портфоліо на учня з когнітивними порушеннями

Портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень дитини протягом певного періоду навчання.

Мета портфоліо: накопичення досягнень, відслідковування прогресу, представлення діяльності і розвитку за окремий проміжок часу.

Завдання:

- проаналізувати і узагальнити роботу;
- відобразити динаміку росту;
- представити роботу найбільш повно і ефективно.

Функції портфоліо:

- діагностична - фіксує зміни за певний проміжок часу;
- змістовна - розкриває спектр виконуваних робіт;
- розвиваюча - забезпечує безперервний процес освіти і самоосвіти;
- мотиваційна - відзначає результати діяльності;
- рейтингова - дозволяє виявити кількісні і якісні індивідуальні досягнення.

Педагогічна ідея навчального портфоліо як форма оцінки передбачає зміщення акценту з того, що дитина не знає і не вміє на те, що вона знає і вміє з даної теми, розділу.

Вимоги до портфоліо:

Портфоліо завжди візуалізоване (може бути у вигляді спеціальної папки, картотеки). Однак, його зміст не може зводитися до папки робіт дитини. Це має бути спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку і досягнення дитини в різних галузях. Тому кінцевою метою навчального портфоліо має бути унаочнення прогресу навчання за результатами навчальної діяльності.

В своїй роботі з дітьми з когнітивними порушеннями ми використовуємо два види портфоліо: портфоліо педагога та портфоліо дитини.

З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів може бути використаний метод оцінювання портфоліо.

У листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» зазначається: «Портфоліо – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування уміння учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність»;

накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки».

У науковій літературі можна зустріти різні підходи до визначення самого поняття «портфоліо». Прийнято вважати, що воно з'явилося ще в епоху Відродження у творчому середовищі художників та архітекторів, які систематизували роботи у спеціальних папках. У ХХ столітті портфоліо міцно закріпилося в політичній, фінансовій та культурній сферах. Ідея створення та використання його в освіті виникла в середині 80-х років у США. У широкому розумінні портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра протягом певного періоду навчання. Залежно від конкретних цілей навчання добирається відповідний тип портфоліо: портфоліо документів, портфоліо досягнень, портфоліо розвитку, портфоліо підготовленості, показовий портфоліо. Портфоліо зорієнтоване не лише на процес оцінювання, але і самооцінювання. До його складання по можливості треба залучати самого учня. Портфоліо має бути процесуальним, тобто охоплювати певний період навчальної діяльності, і візуальним. Корекційно-розвивальний вплив слід здійснювати на матеріалі теми, що вивчається. Його результати, які можна прослідкувати у продуктах діяльності учня, мають входити до портфоліо. Крім того, до нього повинні увійти і матеріали, як показують сильні сторони учня. Іншими словами, портфоліо – це зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких та сильних сторін.

Укладання портфоліо допомагає вчителю:

- розкрити індивідуальні можливості дитини;
- стежити за динамікою навчальних досягнень учня за певний проміжок часу;
- визначати ефективність та відповідність індивідуальної програми розвитку можливостям дитини, відтак коригувати її;
- стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня;

- здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

Розділи портфоліо вчителя, який він добирає для кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку, можуть бути такими.

Титульна сторінка. Містить основну інформацію (прізвище, ім'я, по-батькові дитини; навчальний заклад, клас), контактну інформацію. Не містить діагноз.

Розділ «Досягнення учня у навчанні». Тут можуть міститись контрольні та самостійні роботи (відповідно до навчальної програми), завдання, спрямовані на усунення помилок допущених у роботах; зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно та домашніх робіт, підсумкові атестаційні відомості.

Розділ «Соціальна компетентність учня». Містить записи вчителя про особливості співпраці учня з однокласниками на уроці, у позаурочний час; особливості спілкування з однолітками, дорослими, колом друзів. При цьому важливо відмічати чинники, які призводять до труднощів соціалізації (особливості поведінки, комунікативної діяльності), а також позитивні сторони, які слугують підґрунтям для поліпшення соціальних контактів дитини.

Спостереження соціально-емоційного розвитку для розумово відсталих дітей здійснюється за такими показниками:

- повага до інших у шкільному середовищі (виявляє привітність і турботу до інших);
- демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших, бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);
- демонстрація здорової я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом, виражає почуття гордості та задоволення за досягнення, позитивно реагує на похвалу чи підтримку, виявляє задоволення

в результаті важкої роботи, співпрацює з іншими у групі, виявляє розуміння до інших);

- продуктивні навички у роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності, вміє використовувати допомогу і працювати самостійно, закінчує роботу у відведений час, легко переходить до нових ситуацій);
- організаційні здібності (організовує робоче місце, знає розміщення матеріалів, вміє розділяти завдання на частини і виконувати поступово).

Розділ «Творчі роботи учня». У цьому розділі вміщуються творчі роботи або їх фотографію. Якщо дитина брала участь у виставці або конкурсі, необхідно вказати інформацію про цей захід: назва, коли, де і ким проводився.

Отже, у портфоліо вкладаються продукти навчальної діяльності, які засвідчують її динаміку, а не лише абсолютні оцінки.

Портфоліо педагога розглядається як спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень дитини з когнітивними порушеннями протягом певного періоду часу.

Укладання портфоліо допомагає:

- розкрити індивідуальні можливості дитини;
- простежити динаміку за певний період часу;
- визначити ефективність та реалістичність ІНП, а тому і коригувати його;
- здійснювати зв'язок між членами команди.

Розділи портфоліо педагог вибирає самостійно. Наші портфоліо містять такі розділи:

Титульний листок: міститься загальна інформація про дитину, контактна інформація, фотографія дитини.

Картка прийому дитини.

Анкета для батьків.

Картки обстежень різними фахівцями. ІНП.

Листки спостережень.

Розділ «Моя сім'я»: цей розділ складають батьки разом з дитиною в

довільній формі.

Розділ «Розвиток дрібної моторики»: сюди вкладаються роботи дитини, які не йдуть в дитяче портфоліо з поточними коментарями .

Розділи «Логіко-математична діяльність», «Мовленнєва діяльність» з поточними коментарями (якщо в цьому є потреба).

До портфоліо треба вмещувати не лише матеріали, які показують труднощі в навчальній діяльності та шляхи їх подолання, а й сильні сторони дитини.

Портфоліо дитини допомагає максимально розкрити індивідуальні можливості кожної дитини.

В інклюзивному класі портфоліо дитини добирає сама дитина, оскільки в шкільному віці діти більш зорганізовані, більш самостійні, більш відповідальні.

В дошкільній інклюзивній групі дитяче портфоліо формує педагог з участю самої дитини. Воно знаходиться в доступному, знайомому для дитини місці.

Мета портфоліо дитини полягає у:

- формуванні в дитини відповідальності і самостійності;
- розвитку вміння давати якісну оцінку результатам власного навчання та діяльності;
- розвитку вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і співвідносити їх з можливостями;
- формуванні пізнавальних інтересів і готовності до самостійного пізнання;
- самостійна добірка матеріалів портфоліо сприяє успіху, призводить до підвищення рівня самооцінки і впевненості у собі.

У наших інклюзивних групах портфоліо дитини представлене у вигляді об'ємної папки, в яку педагог разом з дитиною вкладає найкращі роботи, які на думку вихователя розкривають найбільш виражений потенціал дитини або які вихованець обрав сам. Ця папка обов'язково містить інформацію про дитину (прізвище, ім'я), вона знаходиться у відомому для дитини місці (наприклад у

роздягальній); батьки можуть в будь-який час переглянути вміст портфоліо або навіть взяти його додому, щоб показати іншим членам родини.

Робота над портфоліо дитини з когнітивними порушеннями чи з нормальним розвитком потребує активної допомоги батьків. Педагог має довести батькам її користь. Треба переконати їх у тому, що спільна робота над порт фоліо допоможе краще пізнати дитину, її реальні можливості, сприятиме ефективному зворотному зв'язку між батьками та педагогами. В період, коли дитина вчиться складати порт фоліо допомога батьків має бути найповнішою. В міру дорослішання дитини допомогу треба мінімізувати.

Спостереження

Одним із методів, корисних для вихователів, логопедів, психологів, є спостереження за дітьми у їхньому природному середовищі (вдома, у групі, на свіжому повітрі) та запис своїх спостережень. Таким чином вони отримують конкретну інформацію, якою можуть ділитися з батьками та іншими членами команди.

Щоб діяти як спостерігач, педагог повинен відводити час для спостереження та готувати відповідні засоби для запису своїх спостережень. Спостереження можуть охоплювати широкий діапазон – від коротких нотаток на аркушику паперу до розгорнутих анкет, які описують спеціальні заняття. (додаток)

Спостереження – це процес «вдивляння» у дитину під час її роботи або гри без втручання в її діяльність.

Мета спостережень:

- *Визначити схильності, інтереси, вміння і потреби кожної дитини.*

Спостереження дозволяють педагогам багато дізнатися про індивідуальні особливості дітей, що є необхідним для правильної мотивації малят і активного залучення їх до навчання.

- *Оцінити процес розвитку дитини на протязі деякого часу.*

Спостереження дозволяють педагогам оцінювати прогрес дітей у когнітивній, фізичній, соціальній та емоційній сферах на протязі навчального

року.

- *Визначити необхідність змін у середовищі.*

Спостереження за іграми дітей дозволяють педагогам з'ясувати, чи задовольняють матеріали та організація оточення потреби дітей.

- *Ідентифікувати проблеми.*

Спостереження дозволяють зрозуміти, чи не потребують діти спеціальної допомоги (наприклад, внаслідок погіршення зору, слуху тощо). У разі ідентифікації таких проблем до роботи з дітьми можуть залучатися фахівці.

- *Визначити оптимальні шляхи вирішення проблемних ситуацій.*

Спостереження дозволяють педагогам передбачити, як діти будуть поводитися у тих чи інших ситуаціях. Наприклад, коли у них можуть спостерігатися напади гніву, як вони будуть реагувати на розлуку з батьками, коли у них можуть виникати суперечки через іграшки тощо. Такі знання дозволяють педагогам запобігати можливим проблемам і конфліктам.

- *Оцінити необхідність корекції навчального плану.*

На основі спостережень педагоги можуть робити висновки про необхідність модифікації навчального плану або розпорядку дня.

- *Зібрати всю можливу інформацію про дитину, зокрема відомості, корисні для батьків та інших фахівців.*

Спостереження дозволяють глибоко пізнати дітей, їхні інтереси, схильності, вміння, проблеми тощо. Зібрані відомості можуть виявитися важливими і корисними не лише для спостерігача, але і для інших членів команди, тому доцільно налагодити ефективний обмін інформації між педагогами, батьками і фахівцями. Окрім іншого, це сприяє налагодженню плідних партнерських стосунків.

- *Допомогати батькам більше дізнатися про своїх дітей.*

РОЗДІЛ 4. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

4.1. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Діти із ЗПР конституційного та соматичного походження мають проблеми пов'язані з порушенням сприймання, уваги, пам'яті, мислення, які призводять до труднощів у пізнавальній та навчальній діяльності. Діти із ЗПР можуть оволодіти більшістю навичок для свого віку, але в більш повільному темпі і при істотній підтримці з боку батьків та фахівців.

Дитина із затримкою психічного розвитку обумовленою мінімальною мозковою дисфункцією стикається зі значними труднощами в сприйманні, розумінні і виконанні завдань, зокрема, з формуванням базових навичок (рухових, навичок самообслуговування, навчання, мови тощо).

Однак, якого б рівня (середній, низький) не були можливості когнітивного розвитку, дитина може набути навичок, щоб поліпшити свою навчальну діяльність та соціальне життя за допомоги і своєчасної підтримки дорослих.

Ці діти можуть навчатися у звичайній школі, але вони потребують значної підтримки як в школі, так і у суспільстві.

Рання допомога (до 3-х років) – є найбільш важливою для розвитку потенціалу дитини із ЗПР.

Бар'єри в навчанні та участі дітей із затримкою психічного розвитку

- незрілість емоційно-вольової сфери, інфантильність, труднощі формування соціальних емоцій (співчуття та співпереживання);
- нерозуміння власних проблем (діти часто віддають перевагу короткостроковим цілям, ніж довгостроковим);
- часті прояви неадекватної поведінки, що виникають на тлі незначних проблем;

- низький рівень активності у всіх сферах психічної діяльності, відсутність інтересу до діяльності, схильність до виконання маніпулятивних хибних дій;
- знижена працездатність, швидка стомлюваність;
- обмежений запас загальних знань і уявлень про навколишній світ;
- обмежений обсяг словникового запасу, уповільнене оволодіння граматичною будовою мови, труднощі оволодіння писемним мовленням;
- труднощі в прийнятті особистих рішень;
- розлади регуляції, програмування і контролю діяльності, низький рівень самоконтролю;
- розчарування, прояв нападів гніву, через які викликають конфлікти з оточуючими;
- труднощі взаємодії дітей з одним або декількома членами родини, у шкільному або соціальному середовищі.

Діти із ЗПР конституційного та соматичного генезу мають проблеми пов'язані з порушенням сприймання, уваги, пам'яті, мислення, що призводять до труднощів у пізнавальній та навчальній діяльності. Діти із ЗПР можуть оволодіти більшістю навичок для свого віку, але в більш повільному темпі і за умов значної підтримки з боку батьків та фахівців.

Дитина із ЗПР, що обумовлена мінімальною мозковою дисфункцією має труднощі в процесі сприймання, в розумінні і виконанні завдань, зокрема, з формуванням базових навичок (рухових, навичок самообслуговування, навчання, мовлення тощо).

Однак, якого б рівня (середній, низький) не були можливості когнітивного розвитку, дитина може набути навичок, щоб поліпшити свою навчальну діяльність та соціальне життя за допомоги і своєчасної підтримки дорослих.

Ці діти можуть навчатися у звичайній школі, але вони потребують значної підтримки як в школі, так і у суспільстві.

Стратегії підтримки дітей з порушеннями когнітивного розвитку в освітньому середовищі

Просторово – фізичне середовище

Дотримання гігієнічних вимог (повітряного, теплового, світлового, шумового режимів), відповідність меблів особливим потребам учнів; виявлення психологічної готовності учнів до уроку, створення емоційного тла уроку.

Мінімальна кількість предметів, що можуть відволікати увагу дітей, в класі (картин, стендів тощо).

Специфіка педагогічного процесу для учнів із затримкою психічного розвитку полягає також у використанні спеціальних засобів корекції з урахуванням специфіки порушень.

Організація навчального процесу

Створення умов, що сприятимуть подоланню негативних стереотипів поведінки дітей із ЗПР.

Створення сприятливої обстановки, охоронного режиму.

Навчальна, корекційно-виховна спрямованість усієї педагогічної роботи; використання прийомів та методів навчання, що відповідатимуть можливостям учнів та забезпечуватимуть успішність навчальної діяльності.

Диференціація вимог та індивідуалізація навчання, модифікація навчальної програми – скорочення її обсягу за рахунок другорядного матеріалу і надання додаткового часу для заповнення прогалин у знаннях та уміннях учнів.

Організація системи позакласної, факультативної роботи, що підвищує рівень розвитку учнів та викликає інтерес до знань.

Врахування особливостей психічного розвитку, причин труднощів поведінки і навчання під час організації навчання й корекційно-виховної роботи з дітьми із ЗПР.

Подолання порушень пізнавального розвитку дітей, що здійснюється на уроках з будь-якого предмету, для успішного засвоєння навчального матеріалу.

Чітка структура уроку та узагальнення кожного його етапу (перевірка виконання завдання, пояснення нового, закріплення вивченого тощо). Новий навчальний матеріал варто пояснювати частинами. Питання вчителя мають формулюватися чітко і зрозуміло; потрібно приділяти значну увагу роботі з попередження помилок: помилки, що виникли, не просто виправляти, а обов'язково розбирати спільно з учнем. Темп уроку має відповідати можливостям учнів.

Адаптація обсягу і змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей учнів. Систему вивчення певного розділу програми необхідно значно деталізувати: навчальний матеріал подавати невеликими частинами, ускладнювати поступово, шукати способи полегшення важких завдань, зокрема таких:

- додаткові навідні запитання;
- наочність – плани-зображення, опорні, узагальнюючі схеми, «програмовані картки», графічні моделі, картки, що складаються відповідно до характеру труднощів під час засвоєння навчального матеріалу;
- розпорядження із зазначенням послідовності операцій, необхідних для вирішення завдань;
- допомога у виконанні певних операцій;
- зразки вирішення завдань;
- поетапна перевірка завдань, прикладів, вправ;
- на кожному уроці обов'язковою є словникова робота аби для учня не залишилося незнайомих слів та термінів;
- застосування предметно-практичних дій, метою яких є підготовка дітей для засвоєння і закріплення теоретичного матеріалу;
- оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності. Цей засіб спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й передбачає, зокрема: переключення учнів на різні види діяльності з метою запобігання втомі; використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей; емоційність викладу; організація

хвилин відпочинку на уроці; використання яскравого дидактичного матеріалу, введення в заняття ігрових прийомів;

- стимулювання активності дітей на уроках, підтримка навіть незначних успіхів, створення навколо атмосфери позитивного і дружнього ставлення й постійної підтримки;

- формування в учнів навичок самостійної роботи, уміння організувати, планувати свою діяльність, здійснювати самоконтроль;

Індивідуалізація завдань, що необхідна для самостійної роботи учнів. У зв'язку з цим потрібно розробляти дидактичний матеріал різного ступеню складності з різним обсягом допомоги:

- завдання для відтворення за наявності зразків, алгоритмів виконання;

- завдання тренувального характеру, аналогічні зразку;

- завдання контрольного характеру тощо.

Роботу варто організувати таким чином, щоб дитина свідомо ставилася до вибору типу завдання, тобто створювати ситуацію вільного вибору, допомоги і взаємодопомоги.

В процесі самостійної пізнавальної діяльності розвиваються мислення, пам'ять, увага, творча уява, а також формуються практичні вміння та навички, формується психологічна установка на самостійне збагачення знань.

Необхідно організувати діяльність учня таким чином, щоб йому були доступні всі компоненти самостійної діяльності: осмислення мети, планування своєї діяльності, самоконтроль, співставлення кінцевого результату роботи із заданою метою, використання довідкового матеріалу підручника. Ступінь самостійності учня, як правило, відповідає його навчальним можливостям і поступово зростає. Кожному учневі надається можливість широкого використання довідкового матеріалу, словників, пам'яток, схем. Тільки при дотриманні всіх цих умов самостійна робота стає засобом розвитку пізнавальної активності учнів.

Навчання дітей із ЗПР способам перевірки якості своєї роботи як у ході її виконання, так і за кінцевим результатом. При цьому одночасно потрібно розвивати потребу у самоконтролі, усвідомлене ставлення до роботи, що виконується з відведенням часу на самоперевірку та взаємоперевірку виконаного завдання.

Залучати до роботи з такими дітьми спеціалістів школи – логопеда, психолога, спеціаліста лікувальної фізкультури тощо. Комплексна корекційно-розвиткова робота сприятиме підвищенню пізнавального інтересу, формуванню довільних форм поведінки, розвитку психологічних основ навчальної діяльності.

Когнітивна сфера

Проводити заняття з розвитку всіх видів сприймання, особливо зорового та слухового, на підґрунті яких розвиваються вищі психічні функції. З розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння взаємозв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення й мовлення дітей.

Доцільно розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень.

Формуючи у дитини знання про навколишній світ, необхідно домогтися зв'язку між відчуттям і словом, сприйманням і словом, уявленням і словом.

Розвивати пізнавальну діяльність. Спеціально вчити розрізняти та називати колір, форму, розмір предметів, їх розташування у просторі, вміти застосовувати ці знання практично. Вчити дитину виділяти та вміти пояснювати просторові відношення між предметами, використовувати їх у практичній діяльності.

Спрямовувати увагу на формування уміння орієнтуватися в сторонах предметів, які знаходяться перед дитиною – визначати орієнтири на аркуші паперу, в альбомі; вміти знаходити верх і низ, правий і лівий бік тощо (розуміння просторових відношень впливає і на мовленнєвий розвиток дитини).

Формування часових понять здійснюється у ході спостережень за частинами доби, за часом проведення режимних справ. Орієнтування у часі передбачає формування уміння виконувати певну діяльність (гра, заняття тощо) за чітко визначеним часом.

Розвиток у учнів відтворюючих способів мислення, що є підґрунтям для засвоєння знань, використання при цьому технік, що передбачають діяльність за наочно-предметним зразком і дозволяють привчати до аналітичної обробки інформації, до логічної послідовності, до раціональних способів діяльності.

Використання проблемних завдань, що передбачають частково-пошуковий метод навчання (створення мікропроблемної ситуації, разом з учнями пошук нового завдання, що допомагає вирішити цю ситуацію).

Формування уміння діяти за вербальним зразком. Потрібно вчити дитину знаходити зразок, співвідносити його з інструкцією, розібрати, що показує цей певний зразок, тобто проаналізувати його.

Дії за зразком спочатку варто відпрацьовувати на вправах з одним завданням, а потім поступово додавати зразок у вправи з декількома завданнями. Потрібно, щоб учень повертався до зразка на кожному етапі діяльності: «Чи правильно я зробив, чи так у мене вийшло, як у зразку?», що дозволить бачити можливі розбіжності, знаходити і усувати їх причини.

Підвищення регулюючої і спрямовуючої ролі мовлення, нормалізація взаємозв'язку мовлення та діяльності учнів. За допомогою мовлення він може обміркувати і спланувати хід майбутньої роботи, виокремити її типи, встановити їх послідовність, співвіднести результат своєї діяльності зі зразком. Доцільно просити таких дітей обдумати завдання вголос, спланувати свої дії, спрогнозувати кінцевий результат. Спочатку це досягається шляхом відповідей учнів на поставлені вчителем запитання, потім учень самостійно виконує схоже завдання. Застосування мовлення дозволяє учням зрозуміти сенс діяльності, яку вони виконують, усвідомити правильність (або помилковість) виконаних дій, адекватно оцінити результат роботи відповідно до вимог.

Формування діяльності, пов'язаної з інструкцією, передбачає забезпечення адекватного розуміння дітьми формулювань завдань, що часто містять слова і словосполучення, розуміння яких (зокрема під час самостійного виконання) ускладнене для дітей із ЗПР. Тому вчитель, передбачаючи можливі труднощі, спочатку самостійно пояснює дітям важкі для їх розуміння слова, словосполучення, формулювання, а потім ставить запитання, що вимагають самостійної відповіді. Якщо інструкція важко сформульована, варто прагнути того, щоб учень зміг своїми словами розповісти про те, що потрібно виконати.

Навчити дітей виконувати інструкцію, що враховує декілька завдань. Діти із ЗПР можуть втрачати одну зі складових інструкції, тому потрібно їх привчати до уважного прослуховування інструкції, намагання уявити її та запам'ятати послідовність дій. Аби виключити втрату однієї із складових, можна використовувати на початковому етапі навчання такий прийом: поряд з учнем викладають палички у такій кількості, що відповідає кількості завдань. Під час виконання одного завдання одна паличка відсувається в бік.

Формування у дитини рефлексії, що пов'язана з мотивацією навчання, усвідомленням дій і контролем за ходом виконання дій. Створення умов, що сприяють формуванню таких умінь: прийняттю дитиною цілей майбутньої роботи, формування алгоритму аналітичного узагальнення інформації, створення ситуації для переносу знань у змінені умови; самостійному вибору учнями способу розв'язання завдання, розвитку самоконтролю – порівняння зі зразком, повернення до повторного осмислення завдання, аргументації самооцінки, взаємооцінки.

Вибір завдань, чергування видів завдань, що вимагають участі різних аналізаторів, зміна праці і відпочинку, скорочення обсягу завдань. Так, письмові завдання на початку уроку дозволяють майже з мінімальною втратою часу налаштувати на роботу збуджених учнів після перерви. Такий стереотип початку уроку в роботі з надто збудливими дітьми є організуючим чинником навчального процесу. Монотонність ж в подібній ситуації, як і надмірна

різноманітність видів діяльності, на нашу думку, не виправдана в роботі з такими дітьми.

Емоційно-вольова сфера

- Збагачення знань про базові емоції (радість, сум, гнів, відраза, презирство, страх, здивування, провина, сором, інтерес), їх розпізнання та можливості емоційного реагування через зовнішні експресивні засоби вияву (міміку, пантоміміку); збагачення діапазону переживань.

- Розвиток адекватного сприймання емоційних реакцій інших людей за експресивними ознаками та вміння розпізнавати власні емоційні реакції, позначати їх назвою та виражати їх соціально схваленими способами.

- Навчання ефективним способам адекватного емоційного реагування, керування емоційними реакціями та поведінкою в ситуаціях соціальної взаємодії, формування соціальних емоцій, розвиток емоційного ставлення до моральних норм, зниження рівня емоційної напруги, стабілізація емоційного тла настрою.

- Розвиток емпатії та співпереживання, реконструкція повноцінних контактів дитини з однолітками з урахуванням власних та чужих достоїнств та недоліків за допомогою бесід, розповідей, читання оповідань, рольових ігор, моделювання ситуацій тощо.

- Формування уявлень про риси характеру, усвідомлення учнями із ЗПР власних особистісних якостей, своїх сильних сторін, вмінь, переваг і можливостей, формування позитивного образу Я, почуття гідності, самоповаги, впевненості, усвідомлення процесу свого дорослішання і змін у собі, корекцію самооцінки.

- Схвалення, підтримка, надання допомоги, створення психологічного комфорту для дитини дозволяють їй повною мірою реалізувати свій потенціал.

- Створення умов, за яких проблеми психічного розвитку дитини не перешкоджають досягненням у навчанні.

4.2. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ

Бар'єри в навчанні та участі дітей із гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ)

Будь-яка дитина може бути іноді неуважною, імпульсивною або гіперактивною, але дитина із гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) демонструє симптоми і поведінку в більш важкій формі, ніж їх однолітки з нормальним психічним розвитком. За статистикою синдромом дефіциту уваги і гіперактивності зустрічається у 3-5% дітей шкільного віку. Багато дітей з ГРДУ страждають і від інших супутніх ускладнень: труднощі в навчанні, депресії, тривожність, поведінкові розлади тощо.

Нездатність до концентрації дій і уваги. Вони мають демонстраційні різні поведінкові реакції в залежності від широти і глибини внутрішніх переживань. Зовні розлади проявляються за допомогою нестійких емоційних реакцій різної інтенсивності (страх, гнів, лють, неконтрольований сміх і плач); імпульсивної поведінки; надмірної гіперактивності; агресивної поведінки; поганих відносин з однолітками. Ці симптоми проявляються протягом 6 і більше місяців. Хлопчики страждають частіше, ніж дівчата.

Імпульсивність поведінки проявляється складністю внутрішнього мовлення; закінченням висловлювання інших людей і / або перериванням їх.

Розлади когнітивних психічних функцій (увага, пам'ять, мислення), низька здатність робити нотатки, загальмованість, що призводить до нездатності вчитися на помилках або з опорою на попередній досвід.

У випадку наявності дефіциту уваги з гіперактивністю дитина демонструє різні розлади особистості як всередині, так і зовні. Внутрішній розлад може виникнути, наприклад, як тривалий стан тривоги (необґрунтований страх і розчарування); емоційна нестійкість і депресія; ізоляція, відмова від інших; відраза до діяльності, байдужість.

Стратегії підтримки дітей із гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) в освітньому середовищі

Просторово – фізичне середовище:

- виявлення стимулів з навчального середовища, які відволікають учня; обмеження їх впливу. Розташування учня якомога далі від відволікаючих зон (наприклад вікна);
- розміщення навколо учня із ГРДУ інших учнів, які досить уважні і не мають труднощів в поведінці.

Спілкування:

- формулювання вимог в позитивному тоні. Чітке і лаконічне формулювання завдань. Використання чіткого, конкретного словника, доступного дитині. Уникнення зауважень, які містять кілька завдань.

Навчальний процес:

- початок діяльності з завдання або стимулу, який приверне увагу. Залучення і утримання уваги вербальними і невербальними елементами (жести, міміка, тон голосу);
- надання додаткового часу для виконання конкретних завдань;
- адаптація часу, виділеного на виконання завдання або тесту. Наприклад: індивідуалізація часу, відведеного на здійснення діяльності; встановлення різних ритмів (зростання або зменшення ритму) для деяких учнів.
- використання коротких перерв під час уроку;
- недопускати різких переходів від одного виду діяльності до іншого;
- визначення способів підтримки або заохочення і похвали сильних сторін дитини, особливо в позаурочний час;
- усунення чинників, які можуть відволікти дитину під час уроку;
- визначення заходів, які приємні для дитини, і заохочення її участі в них;
- діти із ГРДУ більш важко дотримуються правил, але їх поведінка контрольована. Наприклад, якщо здорова дитина добре себе поводить батьки будуть її хвалити кілька разів на день; дитина із ГРДУ потребує більш частих (може бути, навіть кожні 20 хвилин) і безпосередніх реакцій від батьків. Незалежно від характеру зворотного зв'язку, словесна похвала буде більш

ефективною, якщо вона є своєчасною і часто. Роль батьків полягає у заохоченні дитини, надаючи їй можливості повірити у власні сили.

4.3. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Бар'єри в навчанні та участі дітей з розладами аутистичного спектру

Бар'єри у навчанні можуть бути причиною багатьох проблем, з якими стикаються діти з аутизмом. На практиці спостерігається велика кількість бар'єрів у навчанні, основними з яких є відсутність певних навичок, і саме їх відсутність може викликати дуже специфічні проблеми у дитини. Після того як будуть виявлені бар'єри – розробляється індивідуальна корекційно-розвивальна програма щодо впливу на поведінку дитини, шляхом усунення бар'єрів та розвитку певних навичок. При розробленні даної програми дуже важливо володіти знаннями стосовно стану здоров'я дитини, наприклад різноманітних захворювань, розладу сну, травлення, епілептичних нападів, які суттєво можуть впливати на якість життя дитини в цілому.

Основні бар'єри у навчанні у дітей з аутизмом:

1. Проблемна поведінка: дітям раннього віку часто притаманна небажана поведінка (примхливість, сльози, істерики, агресивні прояви), але по мірі дорослішання частота таких поведінкових проявів знижується, про що не можна сказати про дітей з аутизмом. Причини можуть бути найрізноманітніші, але скоріш за все небажана поведінка може бути через те, що дорослі ненавмисно заохочують до цієї поведінки. Наприклад: якщо дитина вдарила іншу – на це дорослий швидко звертає свою увагу. І не дивлячись на докори, дитина отримує увагу. І наступного разу, коли захочеться привернути до себе увагу дорослого – дитина може вдарити інших.

Що з цим робити?

Треба зрозуміти мотив небажаної поведінки, або іншими словами відповісти на запитання: «Що дитина хотіла цією поведінкою сказати? Що в результаті цієї поведінки дитина отримала? Що відбувалось після небажаної

поведінки? Чи досягнула дитина свого?». І коли мотив стане відомий, замінити небажану поведінку на бажану. Наприклад: замінити істерику, роздратування на: прохання про допомогу, слово «ні», фразу: «дай мені ...».

2. Уникнення вимог: небажання виконувати прохання / вимоги дорослого та уникнення небажаної діяльності. Найчастіше вимоги сприймаються дитиною як щось складне та неприємне (наприклад: необхідність сидіти в групі однолітків, записати щось у зошит).

Що з цим робити?

Існує ряд стратегій щодо зменшення проявів уникнення діяльності, серед яких стратегія «гасіння» (навіть якщо небажана поведінка відбувається, вимога не відміняється).

3. Відсутній, слабкий або недостатньо сформований діапазон прохань: прохання необхідні дитині для того, щоб повідомити дорослому про важливе (я голодний, хочу пити, пограй зі мною). Крім цього прохання дають змогу уникнути того, що їм недовподоби.

Що з цим робити?

Створювати ситуації, де дитина буде змушена багато разів просити і цей досвід в подальшому перенести на різні ситуації. Наприклад: давати по черзі дитині шматок цукерки, а потім шматок лимону, для того щоб дитина говорила: «дай мені цукерку», «я не хочу лимон».

4. Мовленнєві порушення: недостатньо сформований активний словник іменників та дієслів, дитина погано вимовляє слова, при побудові речень не використовую дієслова / прийменники / прикметники та ін.

Що з цим робити?

Важливо особливо звертати увагу на розвиток комунікативної сторони мовлення. Наприклад: діти з аутизмом можуть називати всі предмети, але при цьому не можуть сказати: я бачу машинку, дай мені м'яч та ін.

5. Відсутня, слабко або недостатньо сформована моторна імітація: імітація діяльності інших людей відіграє дуже важливу роль у розвитку ігрових, соціальних навичок та навичок самодопомоги.

Що з цим робити?

Вчити повторювати за дорослим прості дії з предметами, а потім прості рухи так, щоб дитина була вмотивована це робити.

6. Відсутня, слабко або недостатньо сформована навичка візуального сприйняття: здатність звертати увагу на певну кількість предметів або зображень. Складність виникає через те, що подібні завдання потребують концентрації уваги на чомусь одному та вибір з декількох варіантів.

Що з цим робити?

Зрозуміти модель реагування конкретної дитини: як дитина обирає? постійно бере те, що ближче до неї, або ж все, що лежить справа / зліва? чи часто дитина вгадує? і на основі цього давати наслідки даного вибору.

7. Аутостимуляції: певна форма стереотипної поведінки (плескання, розгойдування, специфічні звуки, тривале розглядання букв, цифр та ін.)

Що з цим робити?

Замінити існуючу стимуляцію на більш соціально бажану. Наприклад: замість плескання в долоні – покласти руки за спину.

8. Відсутні, слабко або недостатньо сформовані навички звертання уваги на розмовляючу людину.

9. Відсутні, слабко або недостатньо сформовані навички діалогу.

10. Відсутні, слабко або недостатньо сформовані соціальні навички.

11. Залежність від підказок.

12. Вгадування.

13. Труднощі в узагальненні, в перенесенні набутих навичок на нові ситуації.

14. Слабка або нетипова мотивація.

15. Залежність від заохочень.

16. Сенсорні захисти.

Стратегії підтримки дітей з РАС в освітньому середовищі

Просторово – фізичне середовище:

- розміщення учня близько до вчителя, щоб підтримувати його і

контролювати;

- спілкування. Інформаційна діяльність: бесіди, екскурсії, зниження тривожності і підвищення почуття безпеки;
- діяльність по створенню відносин: спілкування учитель-учень, учень-учень, спілкування за межами школи;
- постійне заохочення;
- розробка системи оцінки успішності, що відображає прогрес, досягнень учня. Обговорення її адміністрацією та батьками дитини;
- заохочення роботи в групах. Зосередженість на комунікативних навичках учня.

Навчальний процес:

- ознайомлення учня з правилами, яким він повинен слідувати.
- надання консультацій та зразків виконання будь-яких завдань, які учень вважає занадто важкими для себе.
- поступове збільшення числа завдань, які учень повинен виконати.
- пріоритетне використання візуальних засобів, презентацій предметів і перехід до зменшення використання сюжетних презентацій.
- акцентування на навичках використання комп'ютера.
- подання реальних життєвих ситуацій.
- сприяння соціальному та мовному розвитку за допомогою різних технік, методів інтерактивної роботи.
- організація заходів, спрямованих на встановлення ставлення взаємності (пісні, ігри в м'яч і тощо).

Недопустимим є потурання з боку оточуючих всім примхам дитини з РАС і підлаштування під неї свого способу життя. Це часто призводить до створення дуже складних ситуацій.

4.4. БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.

Діти з помірними і легкими порушеннями розумового розвитку мають проблеми пов'язані з порушенням розуміння, уваги, руху, які ведуть до труднощів у навчанні. Діти з легким ступенем порушення розумового розвитку можуть оволодівати більшістю навичок для свого віку, але в більш повільному темпі і за значної підтримки з боку батьків і фахівців. Дитина з порушеннями розумового розвитку важкої / глибокої форми стикається з великими труднощами в розумінні і виконанні завдань і, зокрема, під час формування базових навичок (рухових, навичок самообслуговування, навчання, спілкування і тощо). Ці діти можуть навчатися у звичайній школі, але вони потребують особливої підтримки як в школі, так і у суспільстві.

Якими б серйозними не були обмежені можливості розумового розвитку, за допомогою своєчасної підтримки дорослих, дитина може набути навичок, щоб успішно приймати участь у суспільному житті.

Основними бар'єрами дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня визнано:

- менш придатна діяльність, пов'язана з прийняттям рішень, виконанням деяких завдань і комунікабельністю;
- недорозвиток інтелекту, ускладнений процес формування соціальних потреб;
- відсутність навичок міжособистісного спілкування у соціальному середовищі;
- неадекватна самооцінка, негативне сприймання інших людей, гіпертрофований егоцентризм, схильність до соціального утриманства. Загальні рекомендації щодо просторово – фізичного середовища.

Стратегії підтримки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня в освітньому середовищі

Просторово-фізичне середовище

- Рекомендований режим навчання встановлюється, виходячи з актуального стану дитини (в першу чергу, її можливостей дотримуватися шкільних правил, а також готовності до емоційної і комунікативної взаємодії з однолітками).
- Навчальні меблі та обладнання приміщень повинні відповідати віковим та психофізіологічним особливостям дітей, враховувати специфіку навчально-виховного процесу.
- Дотримуватися шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання. Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей з порушеннями розумового розвитку, швидку виснажливість центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. Рекомендується розробити Індивідуальну програму розвитку, в якій зазначити потреби дитини, через які можуть бути внесені певні корективи у режим дня: розклад уроків, додатковий відпочинок, обмеження у позакласних заходах.
- Визначити оптимальний темп навчальної роботи на уроці відповідно до освітніх можливостей дітей.
- Використовувати позитивні оціночні стимули (заохочення, похвала, мотивація до навчання засобами широкого спектру наочності тощо).
- В процесі навчання дітей з порушеннями розумового розвитку необхідно використовувати спеціальні підручники, які відповідають особливим освітнім потребам цих дітей (містять простий і цікавий ілюстративно-графічний матеріал, виконаний кольором, збільшений шрифт тощо) і мають навчально-методичний апарат, адаптований до особливостей пізнавальної діяльності таких дітей.
- Розміщення учня у класі недалеко від учителя з метою надання необхідної підтримки і контролю.
- Створення спеціального реабілітаційного простору, що включає наявність комплексної інфраструктури установи, кваліфікованих кадрів, що

володіють спеціальними методиками і технологіями корекційного навчання і виховання.

Мовленнєво-комунікативна сфера.

- Доступність в оформленні звернених конструкцій:
 - чітко називати предмети, які оточують дитину у помешканні, якими користується дитина під час харчування (посуд), одягання (назви одягу), відпочинку (ліжко, стілець, стіл та ін.), організації дозвілля, ігрової діяльності (назви іграшок), прогулянок, пізніше відвідування різних закладів (поліклініка, зоопарк, магазин, цирк тощо). Називати дії, які виконуються («будемо їсти», «одягатися», «беремо ложку, тарілку, хліб», «одягаємо штанці, сорочку», «миємо руки» тощо);
 - називати основні кольори предметів з якими безпосередньо стикається дитина (м'ячик червоний, огірок зелений, кубик зелений, червоний, жовтий тощо). Під час прогулянки, називати тварин, які зустрічаються у подвір'ї, на вулиці, рослини (це дерево, це квітка, це травичка), будівлі (це будинок, дитячий майданчик), засоби пересування (машина, автобус, літак, велосипед тощо).
- Дещо уповільнений темп мовлення.
- Повторення дітьми питань, інструкцій учителя.
- Добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійну вживати нову лексику.
- Тісна співпраця з логопедом з метою закріплення скоригованих мовленнєвих навичок.
- Стимулювання до активного мовлення новими реченнями.
- Мовлення вчителя має бути образним, чітким, емоційно насиченим.
- Робота з розвитку мовлення і комунікативної поведінки дитини з порушеннями розумового розвитку повинна здійснюватись:
 - у повсякденному житті, в процесі живого спілкування з дитиною з приводу її побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток

соціальної спрямованості мовлення, розвиток комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів);

- у процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовних засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів, зокрема із запереченням);

- на заняттях з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого із словом з метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація вербальних уявлень);

- на заняттях з розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій;

- у ході формування елементарних математичних уявлень, фізичного і музичного виховання.

- Робота з розвитку мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку повинна проводитись у найтіснішому зв'язку з емоційним і соціально-особистісним розвитком дитини, з формуванням уявлень про себе, про навколишню і соціальну дійсність, із змістом сюжетно-рольової гри, продуктивної діяльності театралізованих ігор.

Когнітивна сфера.

- Сприймання: поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу на сприймання та усвідомлення інструкції; уповільненість темпу викладу матеріалу; використання наочності з небагатьма об'єктами, особливо другорядними; активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; зменшення кількості додаткових подразників; порівняння сприйнятого із зразком; залучати максимально можливу кількість аналізаторів.

- Увага: допомога у перевірці правильності виконаних дій; розвиток контролю за власним мовленням; формування навичок самоконтролю; привчання порівнювати свої роботи із зразком.

- Пам'ять: мінімальна кількість нових термінів, понять на одному уроці; поділ матеріалу на частини; формування вміння використовувати матеріал у

різних життєвих ситуаціях; повторення матеріалу у різних формах; використання раціональних прийомів запам'ятовування; організація закріплення вивченого з опорою на наочну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування.

- Мислення: доступна форма подачі матеріалу; зменшення обсягу матеріалу, спрощення структури знань; навчання переносити знання на практику; аналіз за послідовним планом; поділ складних тем на частини, подачі кожної з них окремо, а потім об'єднання в єдине ціле; поступове формування вміння порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми, тощо; формування вмінь виділяти різні аспекти предметів і явищ; при встановленні причинно-наслідкових зв'язків дотримуватись послідовності; формування наочно видимих зв'язків і відношень між предметами та явищами; навчати користуватися планом; стимулювати міркування вголос про способи та послідовність виконання завдань; використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ; опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань; поєднання наочності з практичними діями; конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.

- Інтелектуальна працездатність: урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до її діагнозу, здоров'я; розвиток емоційно-вольової сфери; урізноманітнення методів і прийомів навчання; створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці і запобігатимуть виникненню втоми.

Емоційно-вольова сфера.

- Підвищення рівня взаємодії з дорослими і однолітками на основі збагачення емоційного досвіду.

- Розширення засобів комунікації і супроводу ігрової діяльності за умови диференційованості сприймання емоційних станів.

- Коректувати емоційні порушення та патологічні риси характеру.

- Запобігати психічним перевантаженням.

- Залучати дітей до міжособистісних взаємин у дитячому колективі та до взаємин «учитель-учень».

Навчальна діяльність.

- Упровадження в навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання набутих знань.

- Як можна більш чітка організація, послідовність і доступність навчання: від простого до складного, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного.

- Використання зображень, конкретних доступних об'єктів, простих слів та забезпечення зрозумілості завдання, яке повинно бути виконано.

- Гнучке використання різних методів подання навчального матеріалу як для засвоєння, так і для запам'ятовування.

- Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів. Для дітей з порушеннями розумового розвитку така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу; вилученні складного вербального матеріалу тощо.

- Наочність навчання. З урахуванням специфіки порушення добираються види наочності. Для дітей з порушеннями розумового розвитку словесно-наочні посібники друкуються більшим шрифтом, наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

- Уповільненість процесу навчання. Повідомлення інформації для дітей з порушеннями розумового розвитку здійснюється дещо повільніше з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації, надається більше часу для обдумування відповіді та запису.

- Повторюваність у навчанні та вихованні. Через обмеженість або недосконалість сприймання є необхідність повторювати навчальні відомості. Проте цей засіб не означає механічного декілька разового повторення одного й того ж матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалин у сприйманні.

- Створення позитивного емоційного оточення: стимулювання почуття безпеки, оцінка досягнень учнів, розвиток мотивації до навчання.
- Послідовність стилів навчання, різноманітність навчальних заходів.
- Позитивне оцінювання навіть найменших успіхів дитини.

Когнітивні бар'єри в навчанні та принципи їх подолання в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Навчальна, розвиткова та психокорекційна робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є складним завданням, оскільки діти цієї категорії через когнітивні бар'єри потребують спеціальної адаптації більшості психологічних та педагогічних методик та методів роботи. Разом із цим, не зважаючи на глобальний низький рівень психічного розвитку, за відповідних умов діти з порушеннями інтелекту можуть навчатись, зростати особистісно, соціалізуватись та жити продуктивним наповненим життям.

В цілому психіка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня розвивається за тими ж законами, що і психіка людей без інтелектуальних порушень. Як і всім іншим людям, дітям з порушеннями інтелекту властива нейропластичність – здатність мозку змінюватись протягом життя. Змінюватись може анатомічна локалізація окремих вищих психічних функцій (тобто їх розташування в тій чи іншій ділянці мозку), товщина сірої речовини, кількість та сила зв'язків між нейронами тощо. Ці зміни відбуваються безперервно, починаючи з внутрішньоутробного розвитку людини і аж до самої смерті. Однак наукові дослідження свідчать, що в окремі сензитивні (тобто чутливі, сприятливі) періоди життя людський мозок є найбільш схильним до таких змін. Йдеться в першу чергу про ранній період життя дитини (від 0 до 6 років), коли мозок активно росте й розвивається. В ці роки на все життя людини закладається нейробіологічна основа роботи її вищих психічних функцій. При цьому в окремі періоди більш активно розвиваються окремі специфічні психічні функції. Так, від народження до двох років закладаються основи сприймання та специфічних типів емоційних

реакцій на середовище, від двох до п'яти — основи соціального функціонування та числових уявлень тощо.

Дуже важливо враховувати, що хоча діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня і розвиваються повільніше за своїх однолітків з типовим інтелектом, вони також мають ті ж самі сензитивні періоди розвитку. І деколи на момент початку шкільного навчання ці періоди вже завершені. В молодшому шкільному віці ці діти вже мають певну психічну основу для навчання та розвитку. В кожної дитиня ця основа є особливою. В когось із дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня психіка розвинута на досить високому рівні — такі діти можуть спілкуватись, слідувати інструкціям педагога, самостійно виконувати окремі навчальні завдання. В інших дітей з порушеннями інтелекту може спостерігатись педагогічна занедбаність, яка виявляється в недорозвитку мовлення, невмінні слухатись, низькій здатності до навчання тощо.

Тому перед педагогами стоїть складне завдання адаптації навчального змісту уроків такими чином, щоби максимально відповідати потребам розвитку кожної дитини в кожній окремий період, в той час як розбіжності в актуальному рівні розвитку цих дітей можуть виявитись дуже значними. Для ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня педагог має визначити, які з їхніх психічних функцій, або іншими словами — сфер розумової діяльності, є недорозвинутими, що є найближчою зоною розвитку дитини в цих сферах і яка саме навчальна діяльність розвиватиме дитину в цих сферах. Разом із цим, педагоги мають пам'ятати про сензитивні періоди розвитку. Тобто навчання дитини з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня може виявитись доволі серйозним викликом для колективу школи. Однак попри всю складність та різноманітність організації психіки дітей з інтелектуальними порушеннями, розуміння того, які саме бар'єри виникають в навчанні дітей з порушеннями інтелекту, дозволяє виокремити загальні принципи роботи з такими дітьми, що максимально підвищують ефективність педагогічного впливу.

1. Низька здатність до узагальнення обумовлює потребу у значній кількості повторень.

Здатність до узагальнення є основою всього шкільного навчання. Зазвичай в школі дітям розповідають про певні факти, правила або алгоритми діяльності. Потім учні практикуються в застосуванні того, що вивчили. В більшості випадків вони мають самостійно приміняти вивчені правила та алгоритми до великої кількості різноманітних ситуацій.

Наприклад, вивчаючи додавання вже у ранньому дитинстві, всі діти дізнаються, що $1 + 1 = 2$. Діти з типовим розвитком та діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня 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.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня навчаються окремим простим математичним операціям майже так само швидко, як і їхні однолітки з типовим інтелектом. Але вони мають значні труднощі з узагальненням. Тобто таким дітям значно важче вловити сутність, наприклад, такої математичної дії, як додавання. Щоби зрозуміти, що додавання одиниці виконується однаково до будь-якого числа, діти з порушеннями інтелекту мають повторити цю операцію додавання багато разів у багатьох різних ситуаціях.

В процесі шкільного навчання більшість інструкцій, які даються дітям, є неповними. Тобто ми навчаємо дітей певним фактам, правилам та алгоритмам діяльності, але не навчаємо дітей спеціально, як слід узагальнювати та застосовувати цю інформацію. Ця неповнота інструкцій і є тим бар'єром, через який учні з інтелектуальними порушеннями просуваються в навчальному плані значно повільніше за їхніх однолітків з типовим інтелектом.

Така ж проблема виникає при засвоєнні адаптивної поведінки та соціальних навичок. На класному занятті дитина з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня може демонструвати значний рівень володіння соціальними навичками. Проте, як тільки така дитина полишає класну кімнату та опиняється в коридорі школи, надворі, в магазині чи вдома, вона не може примінити отриману навичку. Діти з порушеннями інтелекту мають низьку ефективність засвоєння соціальних навичок та обмежену здатність до їх застосування.

Для подолання цього бар'єру педагогам слід враховувати, що для того, аби навчитися застосовувати засвоєний алгоритм чи правило в новій ситуації, дітям з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня потрібно дуже багато повторень та практичних занять, а також певна допомога вчителя для роботи над виправленням помилок. У випадку засвоєння соціальних навичок, дітям цієї категорії також потрібно практикувати ту чи іншу навичку в декількох типах подібних ситуацій, а педагог має допомагати дітям формулювати узагальнення їхнього досвіду. Відтак, при плануванні навчальної та розвиткової роботи з дітьми, що мають порушення інтелекту, слід думати не лише про те, як донести дітям певну інформацію, а і про те, як допомогти дітям узагальнити її та засвоїти. Тобто окремим питанням в роботі спеціального педагога та психолога є планування практичної діяльності дітей.

2. Низька здатність до абстрактного мислення обумовлює потребу в максимальній конкретності навчального матеріалу

Спеціалісти, які працюють з дітьми з порушеннями інтелекту, часто помічають, що в очатковій школі ці діти засвоюють математичні операції майже так само легко, як і їхні однолітки з типовим інтелектом, однак читання дається їм набагато важче. Це явище має дуже просте пояснення: навчання математики в першому класі є дуже конкретним та наочним. Для ілюстрації відповідних математичних концепцій та понять вчителі широко застосовують рахування на різних реальних предметах, паличках, рахункових дошках. А читання передбачає перекодовування абстрактних чорних плям різної форми

(тобто букв) у звуки, слова та цілі думки. Тобто читання є абстрактною діяльністю.

Чим конкретніше подається навчальний матеріал, тим меншою буде різниця в продуктивності його засвоєння між дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня 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 (такі як механічна пам'ять) в таких дітей наближені за рівнем розвитку до відповідних форм пізнавальної діяльності в дітей з типовим розвитком.

Абстрактність чи конкретність у презентації певної інформації, що використовується в навчанні (правил, алгоритмів, інструкцій, прикладів з життя тощо) є дуже важливою характеристикою навчального матеріалу. Традиційні форми і методи навчання передбачають викладання навчального матеріалу у формі лекцій та текстів (тобто на традиційних уроках вчителі розповідають учням про певні факти, правила та алгоритми, або ж дають завдання прочитати про них у різних джерелах). Традиційні форми та методи є абстрактними. Такі методи можуть бути важкими навіть для учнів середніх та високих розумових здібностей, проте насправді вони є доволі ефективною формою передачі інформації. Тому вони широко використовуються в педагогіці. Однак у навчанні дітей з порушеннями інтелекту ці традиційні абстрактні форми та методи є абсолютно неефективними.

Весь матеріал, за яким навчається дитина з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня, має бути максимально конкретним. Дитина має бачити те, що вона вивчає, чути як воно звучить, мати змогу торкнутися його та зробити із ним певні дії. Існує безліч форм такого активного навчання, серед яких навчання в реальному світі (наприклад, із застосуванням таких програм, як CWOV - "Classroom without walls", або "Клас без стін"), навчання на власному досвіді, інтерактивне навчання, проведення експериментів, використання ігор

та інших форм і методів, які забезпечують максимальне включення кожної дитини в навчальну ситуацію, роблять її максимально наближеною до конкретного матеріального світу.

Конкретність стосується не тільки форми подачі інформації, яка має бути максимально наближеною до безпосереднього сенсорного досвіду, що потребує мінімуму мислення. Конкретність стосується також і змісту цієї інформації, який має бути максимально наближеним до реалій життя кожної дитини.

Під час навчання у звичайній середній школі кожна дитина задається запитанням: “Для чого мені в житті квадратні рівняння?”. Цим питанням скоріш за все задавались і ми з вами. Більшості із нас, коли ми самі були дітьми, алгебра здавалась дуже абстрактним шкільним предметом.

Тобто, актуальність інформації також є однією із форм конкретності. Для всіх дітей, не залежно від їхніх інтелектуальних здібностей, важливо, як те, що вони вивчають, стосується їхнього власного життя. В ідеалі – не колись у майбутньому, а тут і тепер. Ефективне навчання вимагає, щоб незалежно від того, чому ви вчите дітей у школі – математиці, малюванню чи комунікативним навичкам - ви могли відповісти на запитання: “Чому це корисно в житті?”. Це не лише спосіб забезпечити дітям мотивацію до навчання. Це спосіб зробити навчальний матеріал максимально конкретним для дитини та легким для засвоєння.

Навіть такі абстрактні предмети, як економіка, філософія, політологія та вища математика, можуть бстати більш конкретними, якщо стає зрозумілим, як саме вони стосуються реального життя. Збільшення актуальності абстрактних концепцій для особистого життя дитини значно збільшує вірогідність того, що вона засвоїть нову абстрактну інформацію (тобто почне зберігати її в довготерміновій пам'яті та зможе її використати).

Отже, для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня конкретність є основною змінною, яка впливає не тільки на мотивацію, але і на здатність засвоювати нову інформацію, пов'язувати її з тим, що вони

вже знають та використовувати в інших навчальних ситуаціях та в реальному житті.

3. Низький рівень розвитку довготермінової пам'яті обумовлює потребу у використанні спеціальних методів запам'ятовування.

Проблеми із узагальненнями та абстрагуванням, які мають діти з порушеннями інтелекту, тісно пов'язані з іще одною перепорою в завсоєнні цими дітьми знань - із здатністю засвоювати та зберігати інформацію в довгостроковій перспективі та можливістю ефективно пригадувати та використовувати цю інформацію.

Спрощено запам'ятовування як процес можна розділити на чотири стадії: (1) увага людини спрямовується на віхдну сенсорну інформацію; (2) важлива інформація зберігається в короткочасній (робочій) пам'яті, яка має обмежену тривкість та ємність; (3) інформація використовується або обробляється із посередництвом короткочасної (робочої) пам'яті; і, нарешті, (4) корисна інформація з робочої пам'яті переноситься до довгострокової пам'яті та пов'язується із тією інформацією, що вже там зберігається. На основі інформації з довгострокової пам'яті мозок також створює певні шаблони або зразки того, як повинна бути спрямована увага, щоб отримати найбільш корисні знання. Ця інформація впливає на несвідомі стратегії запам'ятовування, які можуть розширити ємність та тривкість контекстуальної короткотермінової пам'яті. Вона впливає на те, як інформація використовується в короткочасній пам'яті. Вона є основою, до якої додається нова інформація. Короткочасна (робоча) пам'ять схожа на класну дошку чи робочий стіл комп'ютера, де інформація не тільки зберігається, але і обробляється із застосуванням різних мисленневих операцій. В робочій пам'яті нова інформація поєднується з раніше отриманою інформацією із довгострокової пам'яті для обдумування та вирішення різних проблем. Якщо нова інформація виявляється корисною у вирішенні проблем, вона також переходить до довгострокової пам'яті для постійного зберігання.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня стикаються з труднощами на кожному етапі запам'ятовування Їхня увага часто буває порушеною на біологічному рівні через патологію мозку. Або ж вони можуть просто не мати знань про те, як і куди направляти власну увагу. Водночас короткочасна пам'ять - це один з небагатьох пізнавальних процесів, який в дітей з порушеннями інтелекту є відносно збереженим. Конкретну короткочасну пам'ять можна умовно вважати їхнім ресурсом або сильною стороною.

Загальновідомим є факт, що людина може одночасно запам'ятати 7+-2 біти інформації (тобто 7+-2 об'єкти). Це також стосується і дітей з когнітивними порушеннями та порушеннями інтелекту легкого ступеня. Короткотермінова пам'ять має контекстуальний компонент. Наприклад, гравці в шахи мають більшу короткочасну пам'ять для комбінацій на шаховій дошці, садівники мають більшу короткочасну пам'ять для типів ґрунту для рослин тощо. Якщо людина має обмежений досвід в різних ситуаціях, то їй може бути важко ефективно розбивати інформацію з навколишнього середовища на частини для зберігання в короткотерміновій пам'яті. Саме така обмеженість досвіду часто спостерігається в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Основна практична цінність розуміння вищеописаної моделі запам'ятовування полягає в можливості сформулювати на її основі таке правило: чим більше дитині вже відомо, тим їй легше засвоїти щось нове. Щоб підвищити ефективність навчання, цю інформацію про те, як працює пам'ять, можна використати двома способами.

Перший спосіб полягає в попередній організації інформації. Оскільки на увагу та короткочасну значною мірою впливають попередні знання, то учням можна допомогти використати ці попередні знання. Їм можна нагадувати про те, які попередні знання вони вже мають і як ці знання стосуються нової інформації, яку буде представлено на уроці.

Простий спосіб попередньої організації інформації полягає в тому, щоб просто робити коротку передмову перед тим, як давати нову інформацію.

Наприклад, вивчаючи частини мови, можна нагадати дітям про те, що їм вже відомо: «Ви вже добре знаєте що таке іменник – це таке особливе слово, яким ми називаємо різні предмети. Наприклад: Також ви знаєте, що таке дієслово – це слово, яким ми називаємо дію. Наприклад: Минулого тижня ми обговорювали новий вид слова – прикметник. Прикметником ми називаємо слово, що описує певну ознаку іменника, наприклад... Які ви можете назвати прикметники?.. Сьогодні ми будемо вивчати подібний, але дещо інший тип слова, що називається прислівником. Прислівник описує дієслово, як прикметник описує іменник». Ця передмова підказує учням, яка саме інформація з довгострокової пам'яті є найбільш актуальною для вивчення нової інформації на уроці. Така підказка не лише актуалізує інформацію з довгострокової пам'яті, але і допомагає роботі уваги та короткочасної пам'яті. Цей спосіб покращити запам'ятовування корисний для всіх учнів, особливо для тих, що мають порушення інтелекту.

Поширеною проблемою при навчанні дітей з когнітивними порушеннями читанню є те, що їхні навички декодування слів є нерозвинутими, саме декодування є повільними і потребує від дитини значних зусиль. Повільність та важкість декодування часто призводять до того, що читаючи слово вголос, учні встигають забути першу половину слова, поки дійдуть до другої.

Доброю стратегією, яка допомагає подолати це обмеження, є попереднє заучування написання найбільш поширених слів (наприклад, 1000 найпоширеніших слів української мови) із використанням наочності (роздруківки кожного з цих слів на окремому аркуші). Таке попереднє запам'ятовування написання слів дозволяє учням використати примітивні форми пам'яті для розвантаження їхньої робочої пам'яті.

Таке попереднє запам'ятовування написання слів дозволяє учням використати примітивні форми пам'яті для розвантаження їхньої робочої пам'яті.

Математична діяльність вимагає значного напруження робочої пам'яті. Одним із підходів, що допомагає компенсувати обмеження пам'яті дітей

когнітивними порушеннями при вивченні математичних понять є використання абаку – тобто дошки для підрахунків. Абак дозволяє учням розвантажити робочу пам'ять та зосередити всі ресурси мозку на опрацюванні математичних концепцій та понять. На відміну від калькулятора, абак не робить математичних дій за дитину, а лише допомагає їй.

Складність вивчення математики полягає в тому, що вирішення навіть простого прикладу додавання $8 + 4 = ?$, учень повинен зберегти перше число в робочій пам'яті, потім математичну операцію, потім друге число, застосувати алгоритм і дати відповідь. Ці процеси суттєво навантажують робочу пам'ять. На абакусі першу цифру записують, переміщаючи відповідну кількість кульок на відповідне місце. Тобто перше число зберігається на абакусі. Потім так само додається друге число. Відповіддю є загальна кількість кульок.

Тобто збереження інформації на абаці значно зменшує навантаження на робочу пам'ять, і, водночас, полегшує розуміння математичних понять, оскільки абакус є конкретним та наочним способом маніпулювання числами. Виконання математичних вправ у зошиті є абстрактною формою навчальної діяльності. Тому при переході до такої діяльності абакус виступає як проміжний етап від більш конкретних маніпуляцій з предметами, до більш абстрактних маніпуляцій з числами в зошиті.

Писемні навички дуже сильно залежать від рівня розвитку дрібної моторики дитини. Якщо в дитини поганий почерк (тобто, вона погано пам'ятає, як писати букви, і докладає до письма багато зусиль), то навіть для механічного письма (тобто виведення букв без розуміння змісту слів) їй потрібно використовувати значну частину ресурсів власного мозку. Полегшити роботу дитини можна за допомогою використання комп'ютерного набору. Така проста операція, як натискання клавіш, дозволить дитині зконцентруватись на правописі та формулюванні думок. А її почерк можна покращити за допомогою ізольованої механічної практики (таким самим чином, як всі діти вчаться правильному написанню букв у перші дні навчання в початковій школі).

Це лише кілька прикладів педагогічних методів, які можуть бути використані для перерозподілу ресурсів мозку для максимального зосередження на когнітивних аспектах мисленнєвої діяльності школярів шляхом полегшення запам'ятовування, організації та відтворення інформації. Ці прийоми можуть бути використані в навчанні дітей із будь-яким рівнем інтелектуального розвитку, однак в спеціальних та інклюзивних класах учні з порушеннями когнітивного розвитку отримують від них максимальну користь.

Розвиток навчальних умінь та навичок вважається найважливішою метою навчання дітей різних груп з порушеннями когнітивного розвитку. Разом із цим, розвиток їхніх умінь та навичок для повсякденного життя також вимагає ретельної організації інформації, полегшення її запам'ятовування та відтворення. Окремі прості види діяльності дітям легше виконувати за списком послідовності дій. Також їм значно допомагає використання спрямовуючих допоміжних запитань («Що ти маєш зробити в першу чергу, коли заходиш в магазин? Що потім? Що далі?»). При цьому важливо не лише допомагати дитині пригадати послідовність дій, а й допомогти зрозуміти їхню наступність (тобто зрозуміти, що завершення першої дії одночасно є початком наступної). Послідовне поєднання кроків суттєво допомагає дітям з когнітивними порушеннями засвоювати навички повсякденного життя.

4. Знижена здатність до концентрації та саморегуляції діяльності обумовлює потребу в правильному структуруванні навчальних занять.

Весь процес шкільного навчання залежить від того, скільки часу дитина проводить у класі, займаючись різноманітною навчальною діяльністю (тобто скільки часу йде на вивчення нового матеріалу, практичні заняття, повторення вивченого, виконання самостійних та контрольних робіт тощо). Цей час на навчальну діяльність тісно пов'язаний з академічною успішністю навчальною поведінкою учнів.

Як правило, лише 20–25% шкільного дня витрачається на навчальну діяльність. Решта шкільного дня передбачає підготовку до уроків, перерви, дисциплінарні заходи, відсутність зайнятості або вільний час, а також

різноманітні збори, репетиції, прийоми їжі тощо. На практиці такий розподіл часу є недостатньо ефективним. Тому учні, які навчаються вдома за загальною програмою, часто завершують всі завдання на день вже за 2-3 години роботи. Викладання у класі, де навчається 25-30 учнів, є надзвичайно складним завданням. Підвищення залученості учнів в навчальну діяльність лише до 30% шкільного дня є надзвичайно складним, з точки зору планування, організації та дисципліни в класі. Проте, не викликає сумніву, що всі учні відчують, якщо матимуть більше часу для вивчення нової інформації, практики, повторення старої інформації та демонстрації знань. В інклюзивному класі всі учні отримали б користь від збільшення часу на навчання; але учні з порушеннями когнітивного розвитку відчули би ці зміни особливо гостро, оскільки це б позитивно позначилося на результатах їхньої діяльності. Як зазначалося вище, учні з порушеннями когнітивного розвитку мають значні труднощі з узагальненням знань, умінь та навичок.

Найчастіше це означає, що для вивчення нових навичок учням цієї категорії потрібно набагато більше практики, ніж їхнім одноліткам з типовим розвитком. Додаткова практика вимагає додаткового часу. Якщо часу на навчальну діяльність було б трошки більше, то було б більше можливостей для додаткових занять і академічного вдосконалення.

Існує кілька методів збільшення кількості часу, протягом якого діти залучені в навчальну діяльність. Однак всі ці методи вимагають від вчителів докладання зусиль та інтенсивної підготовки до занять.

Перший підхід полягає в систематичному зменшенні часу на підготовку до окремих елементів навчального заняття. Встановлення рекордів швидкості переходу між елементами заняття або від заняття до перерви чи від перерви до заняття може бути для дітей цікавим та стимулюючим. Всі учні отримують винагороду, якщо класу вдається швидко перейти між елементами заняття чи встановити новий рекорд.

Другий підхід полягає у поступовому збільшенні швидкості повторення вивченого матеріалу та практики тих умінь та навичок, які учням вже відомі.

Наприклад, якщо учням зазвичай дається 20 хвилин на самостійне виконання вправ на вже відому тему з математики, то цей час можна поступово, хвилиною за хвилиною зменшити до 10 хвилин. Коли учні мають 20 хвилин для виконання завдання, більшість з них може впоратись вже за 10 хвилин, а решту часу вони витрачатимуть неналежним чином, часто порушуючи дисципліну. Також маючи вдосталь часу, діти часто відволікаються у ході виконання завдань. Тому зменшення часу на виконання завдання підвищить їхню концентрацію.

В кожному класі є учні, які відчуватимуть сильну тривогу, якщо перебуватимуть під постійним тиском часу (особливо діти з ГРДУ та РАС). Тому варто особливо підкреслювати, що головним показником успіху не обов'язково є виконання усіх завдань. Набагато більше значення має концентрація та зосередженість на роботі. Саме зусилля з концентрації уваги і мають підкріплюватись і винагороджуватись. У такому класі вчителі повинні мати додаткові матеріали, підготовлені для практики, оскільки учні працюють більш інтенсивно і швидко, а отже проходять матеріал швидше. Звичайно, така інтенсифікація навчання вимагає також відповідної кількості добре структурованих пауз і перерв, під час яких діти можуть відволіктися та відпочити.

Додаткова корисна побічна дія такого прискорення класу полягає в зменшенні порушень дисципліни. Зводячи до мінімуму час простою і максимізуючи час навчальної діяльності, такий підхід лишає менше можливостей для відволікання або проблемної поведінки.

Ці прості прийоми звучать легко, але вимагають енергії та планування. В інклюзивному класі, де вчаться учні з порушеннями когнітивного розвитку, всі учні навчатимуться краще за такого підходу. Проте учні з порушеннями інтелекту легкого ступеня отримують особливу користь, оскільки матимуть більше практики, що може допомогти подолати обмеження їхньої здатності до узагальнення.

5. Знижена здатність до концентрації разом зі зниженими когнітивними функціями обумовлюють потребу в зрозумілих та добре структурованих правилах поведінки в класі.

Більшість дітей з порушеннями інтелекту, ГРДУ та РАС важко тривалий час концентруватись на виконанні навчальних завдань. Також їм важко засвоювати соціально бажані форми поведінки. Під час уроків вони часто відволікаються та порушують дисципліну, що заважає їм самим та іншим дітям вчитися. Відтак ці діти потребують допомоги в регуляції їхньої діяльності. Для цього надзвичайно корисним є підтримання в класі, де навчаються такі діти, правильно організованої дисципліни.

Існує безліч конкретних способів забезпечення дисципліни в класі. Основна проблема тут полягає в правильному підході до формулювання вимог щодо поведінки дітей. Вчителі повинні мати чіткі, конкретні, зрозумілі дітям та реалістичні очікування щодо того, як саме діти мають поводитись в класі. Крім того, вчителі повинні вміти ефективно комунікувати ці очікування. Крім того, для підтримання дисципліни час від часу варто нагадувати учням правила класу та наслідки порушення цих правил. Також варто приділяти час тому, щоби розказувати учням про позитивні та просоціальні види поведінки і як її проявляти. Час, витрачений на навчання дітей тому, як дотримуватись дисципліни в класі, зазвичай призводить до збільшення часу, протягом якого діти включені в навчальну діяльність, оскільки менше часу витрачається на дисциплінарні заходи під час уроку.

Дітей з когнітивними порушеннями буває важко дисциплінувати через когнітивні бар'єри. Більшість поширених дисциплінарних методів у класі передбачає використання покарань (наприклад, втрата певних привілеїв, виключення з цікавої діяльності, відправлення в кабінет директора) за порушення правила класу. Каральні методи можуть бути надзвичайно ефективними, якщо діти повністю розуміють, яку саме поведінку від них очікують, але обирають порушувати правила. Але якщо йдеться про учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, каральні заходи можуть працювати

недостатньо добре. Діти можуть точно не знати, яку саме поведінку від них очікують. Каральні заходи не є ефективними, якщо діти не розуміють належної поведінки і відчують, що не мають іншого вибору, крім того, щоб порушити правила. У цих випадках покарання може призвести лише до емоційних вибухів, гніву, образи та розчарування. При цьому дитина з порушеннями інтелекту не зрозуміє, за що її покарали, та не засвоїть бажаної поведінки.

Загальне правило застосування покарань полягає в тому, що покарання працюють дуже добре, коли проблемна поведінка виникає через те, що дитина «не хоче» слухатись. Але вони не працюють взагалі, якщо дитина «не може» або «не знає» як слухатись. Діти можуть просто не мати відповідного досвіду участі в класній навчальній діяльності. Або ж через порушення інтелекту, когнітивних функцій або поведінки вони можуть просто не розуміти, що від них вимагають.

6. Загальне зниження адаптаційних можливостей обумовлює потребу в приділенні особливої уваги навчанню адаптивної поведінки.

Розвиток дитини не обмежується лише засвоєнням навчальних умінь та навичок, таких як читання та письмо. В школі значна увага приділяється академічним умінням та навичкам, в той час як очікується, що неакадемічні навички, які є важливими для досягнення життєвого успіху, дитина засвоїть сама в процесі соціалізації в школі.

Учні з негрубими порушеннями пізнавальної діяльності, порушеннями функцій уваги та гіперактивністю, особистісною або соціальною незрілістю не засвоюють неакадемічні навички та адаптивні стратегії поведінки самостійно. Замість того, такі діти часто засвоюють навички «виживання в класі», тобто неадаптивні стратегії поведінки, які можуть заважати успішному навчанню. Наприклад, деякі учні із ЗПР або ГРДУ замість того, щоб вчитись брати на себе відповідальність за власну шкільну успішність, вчаться виправдовуватися, звинувачувати інших у своїх невдачах, знецінювати навчальну діяльність, списувати і так далі. Ці неадаптивні стратегії в короткостроковій перспективі дозволяють уникати виконання правил та складної роботи, дозволяють

отримувати високі оцінки задля підтримання позитивного образу дитини в її власних очах та в очах значимих однолітків та дорослих, однак в довгостроковій перспективі призводять до незасвоєння дитиною знань. Тому цілеспрямоване навчання дітей адаптивним стратегіям поведінки та неакадемічним навичкам є запорукою ефективного розвитку дитини з когнітивними порушеннями в усіх сферах діяльності, в тому числі і навчальній.

Для забезпечення успішності шкільного навчання дітей з когнітивними порушеннями їх потрібно розвивати в п'яти наступних сферах: саморегуляції діяльності, соціальних навичках, адаптації до школи (щодо правил та розпорядку життя в школі взагалі), адаптивній поведінці та здоров'язберезувальних навичках.

Саморегуляція діяльності включає керування увагою, когнітивне гальмування, інгібіторний контроль, робочу пам'ять і когнітивну гнучкість, які застосовуються людиною для досягнення мети діяльності. Пряме навчання різним стратегіям та практика в цих сферах є ефективними для всіх категорій дітей з особливими освітніми потребами, особливо для дітей із ГРДУ, РАС та з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Наукові дослідження показують, що навчання навичкам у цих сферах зменшує схильність дитини до делінквентної та ризикованої поведінки та збільшує її включеність в навчальну діяльність (зокрема діти, які навчені у цих сферах, більш повно та самостійно виконують домашні завдання).

Соціальні навички забезпечують здатність до міжособистісного спілкування, яка необхідна для успіху в школі. Здебільшого соціальні навички включають уміння заводити друзів, вирішувати конфлікти та брати участь у колективній діяльності. Важливими є вміння дитини навчатись не лише індивідуально, а й в колективі однолітків, працювати в команді, виконувати групові проекти, комунікувати з однолітками та дорослими, використовувати для спілкування цифрові медіа (зокрема йдеться про соціальні мережі, такі як Фейсбук чи Інстаграм, та сервіси комунікації, такі як Телеграм чи Вайбер).

Шкільна адаптація включає здатність виконувати правила класу, самостійно виконувати класні та домашні завдання, самостійні та контрольні роботи, здатність приймати позитивний зворотній зв'язок та критику і робити відповідні висновки, а також інші навички, безпосередньо пов'язані з шкільним життям та поведінкою у класі.

Окрім того, учні з РАС, ГРДУ та з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня мають більш високий ризик виникнення психічних та поведінкових порушень. Тому їм важливо вміти спілкуватись з шкільним психологом або психотерапевтом (якщо дитини проходить терапію), використовувати адаптивні форми поведінки, яким дитина навчилась в результаті роботи з психологом, виявляти, що провокує їх до проявів дизадаптивної поведінки або кризових станів. Також таких дітей важливо вчити як долати соціальну стигму та як самостійно компенсувати соціальні наслідки наявних у них інтелектуальних та когнітивних порушень.

Вцілому навчання таких дітей неакадемічним навичкам потребує використання вищеописаних методів компенсації недорозвинутої здатності до узагальнення, абстрактного мислення, запам'ятовування та відтворення інформації. Наприклад, усвідомлення дітьми із ЗПР та з порушеннями інтелектуального розвитку неакадемічних навичок дасть можливість таким дітям підвищити академічну успішність та дисципліни в класі.

Порушення інтелекту є таким станом, який не лікується і буде з дитиною протягом всього її життя, хоча внаслідок цілеспрямованого та організованого розвитку дитини рівень її самостійності та включеності в суспільне життя може бути дуже значним. Діти, які мають порушення інтелекту, є цілком працездатними та дієздатними. Ці діти здатні розвиватись, зростати особистісно, набувати соціальної незалежності та засвоювати нове. Рівень їх адаптованості до середовища може бути значно покращений в результаті цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу. Оскільки дитина з інтелектуальними порушеннями здатна до розвитку, навчання та соціальної адаптації, однак потребує додаткового навчання, то і підхід освітньої системи

має ставитись до неї відповідним чином, враховуючи особливості дитини, але не дискримінуючи її при цьому.

Відтак основною орієнтацією навчального закладу має бути нормалізація – тобто ставлення до дітей з особливими потребами як до всіх інших звичайних людей.

Орієнтація на нормалізацію передбачає надання дітям з когнітивними порушеннями спектру освітніх, реабілітаційних та інших послуг у вигляді, що максимально наближений до вигляду аналогічних послуг в суспільстві взагалі, щоби допомогти їм розвинути та підтримувати адаптивну особисту поведінку. Нормалізація означає, що такі діти мають жити в громаді, ходити в школу, бути конкурентоспроможними на ринку праці, тобто майже нічим не відрізнитись від їхніх однолітків з типовим психічним розвитком. Крім того, вони повинні нести відповідальність за власну поведінку, а інші люди повинні ставитись до них як до людей, що можуть нести за себе відповідальність, незважаючи на когнітивні порушення. Водночас мають враховуватись індивідуальні відмінності таких дітей та дорослих та потреба в індивідуальному підході та індивідуальній оцінці, щоби гарантувати забезпечення їхніх прав і свобод.

Нормалізація передбачає не лише увагу до розвитку соціальної компетентності та корекції обумовлених когнітивними та особистісними порушеннями дисфункційних особливостей розвитку дитини, але й відповідний етичний підхід, який визнає потреби, інтереси та бажання особистості. При цьому також мають враховуватись обумовлені когнітивним порушенням бар'єри, зокрема рівень розвитку комунікативних навичок дитини, попередній життєвий досвід, поведінкові проблеми та медичні стани. Наприклад, у дітей з порушеннями інтелекту часто трапляються порушення мовлення та звуковимови. Спілкування з ними може виявитись утрудненим, а в окремих випадках може знадобитись використання спеціальних засобів комунікації. Діти з когнітивними порушеннями можуть мати брак життєвого досвіду, тому не вірно організовані умови їх психічного розвитку можуть вплинути на їхню здатність адекватно реагувати на нові ситуації. Нарешті, необхідно враховувати

поведінкові та соматичні розлади, які також часто зустрічаються у комбінації з когнітивними порушеннями.

Кінцевим результатом нормалізації є здатність дитини до самовизначення. Самовизначення – це така комбінація переконань, знань та навичок, яка дозволяє людині займатися цілеспрямованою, саморегульованою та автономною діяльністю. Сформованість цієї здатності є також кінцевою метою освіти дітей з особливими потребами.

Важливість здатності учнів з когнітивними порушеннями до самовизначення стає особливо помітною, коли вони переходять від шкільного навчання до засвоєння професії. Часто в цей період таким учням важко зробити вибір професії та зпланувати свій професійний розвиток, оскільки вони не мають достатнього досвіду самостійного планування діяльності та несення відповідальності за свій вибір. Тому надзвичайно важливо навчати дітей з особливими потребами самовизначенню вже у ранньому шкільному віці. Зокрема самовизначення передбачає навчання дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку робити вибір, а дітей із ЗПР – здатності до захисту власних інтересів. Таке навчання вимагає значних зусиль й може вміщувати навчання та заохочення дітей з особливими потребами до самовизначення й навчання дітей з типовим розвитком поважати вибір їхніх однолітків з когнітивними порушеннями.

Стратегії сприяння самовизначенню включають участь дитини у створенні індивідуального плану розвитку та планування, орієнтоване на особистість та досягнення її цілей. Навчання самовизначенню в дітей з когнітивними порушеннями містить: 1) вибір цілей на основі розуміння власних інтересів, навичок та особливостей; 2) висловлювання своїх побажань для отримання допомоги; 3) прийняття рішень та планування дій досягнення своїх цілей; 4) оцінювання свого плану і дій щодо досягнення цілей; 5) коригування своєї мети, плану та дій для безперервного самовизначення. Тобто, заохочується самостійне вирішення проблем, самосвідомість та відстоювання власних інтересів.

Самовизначенню можна навчати з використанням різноманітних дидактичних форм та методів, зокрема шляхом проведення відповідних виховних годин та індивідуальних занять з систематичним спонуканням дитини до практики самовизначення і надаванням їй зворотнього зв'язку в процесі засвоєння відповідних навичок. Ці навички можуть використовуватись для організації діяльності та досягнення як короткострокових щоденних цілей дитини, так і для навчання її довгостроковому плануванню та реалізації діяльності для досягнення більш віддалених цілей.

Водночас, учні різом із своїми батьками повинні брати участь у роботі мультидисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу при розробленні індивідуальних програм та планів розвитку. При цьому фахівці повинні допомагати дитині робити вибір (наприклад, пропонуючи варіанти вибору, задаючи навідні запитання для оцінки плюсів та мінусів різних варіантів тощо).

Створення можливостей для самовизначення у шкільному середовищі в цьому контексті має дуже важливе значення. Діти повинні мати змогу практикувати навички самовизначення в реальних ситуаціях. Тому критичним є відповідне ставлення педагогічного колективу школи до дитини з когнітивними порушеннями. Педагоги мають забезпечувати дітям можливості приймати власні рішення на звичайних шкільних заняттях. Також вони мають створювати можливості приймати рішення в реальних умовах (наприклад, в місцевій спільноті, де живе дитина).

Таким чином, для найбільш повної реалізації потенціалу дітей з когнітивними порушеннями важливими є не тільки методи ефективного навчання академічним навичкам, таким як читання, письмо та математичні навички, а й застосування відповідних педагогічних принципів та стратегій, таких як забезпечення відповідних умов шкільного життя, нормалізація та орієнтація на самостійність та самовизначення.

Що необхідно робити, щоб допомогти учням подолати бар'єри в навчанні та участі?

- Розвивати позитивне шкільне середовище, в якій учні могли б обговорити труднощі, з якими вони стикаються.
- Сприяти розвитку пізнавальної діяльності учнів, визнавати і цінувати навіть незначний прогрес, якого вони досягли, підвищувати мотивацію.
- Застосовувати технології індивідуального і диференційованого навчання, які дозволять учням виконувати поставлені завдання в різному часовому темпі.
- Використовувати автентичну оцінку, самооцінку, яка дається кожному учневі окремо, рефлексивні питання типу «що я дізнався сьогодні?» і «в чому мені потрібна допомога?».
- Оцінювати прогрес кожного учня, на початку навчання, у динаміці протягом і в кінці року.
- Забезпечувати «соціальну привабливість» школи, якщо є випадки, коли учень пропускає заняття в школі. Регулярно повідомляти відсутній дитині інформацію про те, що сталося у школі, постійно нагадувати відсутньому учневі, що його друзі з нетерпінням чекають на нього.
- Адаптувати методи навчання до потреб учнів. Запропонуйте учням виконати тематичні проекти, які будуть мати для них реальний інтерес.
- Розробіть завдання різного ступеня складності для формування і розвитку ключових компетенцій.
- Заохочуйте учнів підтримувати один одного. Допмагайте учням, які можуть взяти на себе роль вчителя, щоб розвивати здатність розглядати свої знання з різних точок зору.
- Використовуйте оціночні тести, щоб виявити індивідуальні особливості і потенціал учнів.
- Визначте разом з учнем рівень його здібностей на даний момент і складіть план його подальшого розвитку.
- Заохочуйте учнів встановлювати власні цілі навчання наприкінці уроку, попросіть учнів обговорити в парах різні питання, наприклад: «Що я дізнався сьогодні?», «Що я зробив добре?», «Чому я не впевнений?», «У чому

потрібна допомога?», «Про що хочу знати більше?», «Над чим мені працювати далі?».

РОЗДІЛ 5. КОРЕКЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

5.1. МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

5.1.1. РОЗВИТОК НАВИЧОК, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ ПРИ ВИВЧЕННІ УСІХ ПРЕДМЕТІВ. РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Цілі:

- Створення мотиву й інтересу до навчання, заохочення ініціативи дитини. Безпосередній контакт з об'єктами і явищами, які утримують інтерес, ігрова та практична діяльність.
- Визначення меж потенційного розвитку дитини й можливостей навчання з урахуванням потенційного розвитку: регулювання ступеня складності, пошук посильного для дитини підходу до теми.
- Використання в навчальній роботі безпеки і структурованості.
- Розміщення учня в класі так, щоб учителю було зручніше надавати йому допомогу.
- Допомога учню в концентрації уваги на початку занять.
- Індивідуалізація навчальної роботи виходячи з особливих потреб учня.
- Доступна подача навчального матеріалу відповідно до ступеня складності теми.
- Використання наочних засобів.
- Ясне і лаконічне формулювання інструкцій. Повторення інструкцій, надання письмових інструкцій.
- Забезпечення точного розуміння і виконання інструкцій.
- Використання посильних навчальних матеріалів, в тому числі текстів.
- Заохочення дитини до використання індивідуальних допоміжних засобів навчання: збірників правил, формул, алгоритмів розв'язування, карт тощо.
- Покрокове виконання завдань.
- Виконання самостійної роботи під керівництвом учителя: дитина з особливими потребами не в змозі працювати повністю самостійно. Робочі

прийоми повинні бути спочатку надані дитині, усвідомлені нею до початку виконання.

- Передбачення втоми учня.
- За необхідності, надання більшого часу на виконання завдання.
- Вибір і використання прийомів, які активізують пізнавальну діяльність.
- Зрозуміла мова викладання для учня: мова вчителя, деталізація пояснень, встановлення зв'язків в межах підтем тощо.

- Залучення учня до обговорення в процесі оволодіння новим матеріалом.
- Спонування дитини до самостійного формулювання запитань з теми, що вивчається.

- Покрокове повторення нового матеріалу.
- Навчання прийомам самоконтролю і вмінню планувати свою діяльність.
- Заохочення до використання навичок з різних предметів у нових умовах, встановлення зв'язку з раніше вивченим матеріалом або особистим досвідом учня. Доцільним є використання практичної діяльності та орієнтованість на конкретні результати.

Узгодження обсягу матеріалу на уроках і домашніх завдань, з урахуванням гіпер/гіпоактивної поведінки дитини.

- Позитивне ставлення до кожної дитини, так як кожна дитина є особливою і має право на якісне навчання, відповідно її розумових здібностей.

ВЕРБАЛЬНИЙ РОЗВИТОК

Якщо вербальний розвиток дитини відстає від рівня, відповідно до її віку, то навчальні матеріали з усіх предметів вимагають для даної дитини індивідуальної адаптації.

Особливу увагу необхідно приділити під час виконання таких типів роботи:

- з навчальними інструкціями;
- навчальним матеріалом, що передбачає самостійне читання і письмо;

- з навчання виконувати замітки, конспектування по темі, яка дається складно для засвоєння;
- при усному викладі тексту, розповіді, описі;
- навчанні іноземних мов;
- над текстовими завданнями, проблемними ситуаціями.

Розвиток когнітивних процесів. Розвиток навичок, які задіяні в процесі оволодіння знаннями під час вивчення усіх предметів:

- Орієнтування у просторі і часі, визначення місця і часу діяльності, розуміння усних формулювань, усне формулювання просторових і часових відносин.
 - Розвиток вербальної пам'яті.
 - Групування: об'єктів, явищ, слів і словосполучень різного рівня узагальненості.
 - Виконання усних і письмових інструкцій, поділ складних інструкцій на прості, поетапне їх виконання.
 - Створення складних і похідних слів, розуміння суті і використання складних слів.
 - Складання пропозицій і розуміння їх значення, в тому числі використання синтаксису, характерного для конкретного предмету.
 - Розуміння змісту текстів, формулювання висновків, в т.ч. підтексту, відміну суттєвої інформації від малої значущої.
 - Створення тексту: вибір і впорядкування інформації, встановлення зв'язку між пропозиціями для створення зв'язкового контексту, цілісність створюваного тексту, вміння формулювати початок і закінчення речення.
 - Коригування складності читання і письма, віддаючи перевагу розвитку навичкам читання:
 - техніка читання, розвиток правильності і плавності читання в потрібному для дитини темпі;

- розвиток навичок свідомого читання, зокрема читання вибраних частин тексту, тематичне читання, розвиток розуміння змісту тексту, та хронологічні, причинні-наслідкові зв'язки і інтенціональність;

- встановлення зв'язку між поясненням вчителя і текстом, пошук нової інформації в тексті;

- розвиток навичок висновків, зокрема переказ власними словами поданого тексту підручника;

- розуміння і формулювання основної думки, зокрема переформулювання тексту підручника, переказ текстів, описів, за допомогою заданих опорних пропозицій, словосполучень і слів.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

- Розвиток дрібної моторики, що лежить в основі навичок читання і письма.

- Розвиток розуміння тексту. При збільшенні швидкості читання важливо переконатися в розумінні прочитаного тексту дитиною. Навчаючи дитину читання важливо навчити його помічати знаки пунктуації та інтонувати голос.

- Використання для учня, що зазнає труднощі з читанням, більшого шрифту і більшого проміжку між рядків. Використання принципів простої мови при адаптації текстів. Уникнення подачі навчального матеріалу на строкатому тлі.

- Читання навчальних текстів вголос.

- Повтор пропозицій і їх частин з метою розуміння прочитаного в разі читання по буквах і по складах.

- Збагачення словникового запасу учня, створення зв'язків між предметами / істотами, які зображені на картинках відповідними словами. Пояснення слів і виразів з абстрактним або переносним значенням. Сприяння розумінню предметної термінології шляхом використання синонімів і антонімів, а також варіювання визначень.

- Відповіді на питання з прочитаного тексту і спонукання учня до постановки запитань, використовуючи при необхідності питальні слова. Формулювання питань для розуміння основної думки і причинно-наслідкових відносин, формулювання висновків, створення характеристики і описів.
- Відповіді на запитання з використанням одного або декількох пропозицій з тексту.
- Усне обговорення завдань, складання плану дій (перед виконанням завдання дитина повинна зрозуміти письмові інструкції і остаточну мету завдання).
- Розвиток навичок самоперевірки: упорядкування етапів виконання завдання і перевірка результату за допомогою нагадування інструкції (що і як треба було зробити), використання індивідуальних допоміжних засобів.
- Створення пропозицій, оповідань і текстів по темі предмета із слів, пропозицій і абзаців, поданих у довільному порядку.
- Розвиток орфографічних навичок з використанням правил вимови та орфографії.
- Створення допоміжних збірок правил з прикладами, спонукання до використання цих збірок у всіх предметах.
- Відпрацювання і закріплення вивченого за допомогою комп'ютера. Використання ігрових та інтерактивних навчальних програм, що надають автоматичний зворотний зв'язок.

СПРИЙМАННЯ

Вплив несформованості сприймання на навчання.

Індивідуальна адаптація дітей з когнітивними порушеннями необхідна при навчанні з усіх предметів, з огляду на особливості їхнього сприйняття. У дітей молодшого шкільного віку основні проблеми виникають під час оволодіння читанням, письмом і математикою. Окреслимо найпоширеніші з них.

Читання і письмо: змішування букв зі схожим написанням; змішування слів і пропозицій з схожим звучанням і написанням; неточне розуміння пропозицій і текстів, неточність описів і розповідей; нерозуміння і невміння складати описи, які потребують хронологічного впорядкування.

Математичні навички: – змішування цифр зі схожим написанням; змішування мір довжини і одиниць виміру, проблеми зі сприйняттям розмірів; розуміння і креслення відрізків, геометричних фігур, читання карт тощо; складання планів, малювання і креслення, на підставі письмових та усних розпоряджень.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

1. Три способи надання інформації, що сприяють розвитку сприйняття: візуальний (наочні посібники); вербальний (усні презентації, доповіді, опису, мова вголос, переказ своїми словами, розповідь, пояснення своїми словами); тілесний (рухливі ігри).

2. Прийняття до уваги обмеженого обсягу робочої пам'яті дитини: необхідно стежити за тим, щоб представлений матеріал не був для дитини дуже об'ємним.

3. Формулювання і віддача розпоряджень в короткій і недвозначною формі.

4. Використання на уроках інформатики програмного забезпечення, спрямованого на кілька почуттів одночасно.

Розвиток сприймання часу і простору.

- Орієнтування в просторових і часових відносинах, вербалізація відносин.

- Ігри на орієнтування в приміщенні, в будівлі, на природі. Читання і використання плану і карти. Складання планів.

- Зображення тривимірних фігур на двомірній поверхні (глибина, відстань, обсяг).

- Пізнання часу, розвиток орієнтування в тимчасових відносинах (вимір часу секундоміром, визначення одиниць часу). Встановлення зв'язку між зображеннями природи і порами року, місяцем, датою, днем тижня, часу доби. Тимчасова вісь. Поняття відміток на тимчасовій осі, доповнення тимчасової осі.

- Організація рухливих ігор на розуміння і використання слів, що виражають просторові відносини (зліва-праворуч, знизу-зверху, до-після тощо)

- Спонування до розуміння і виконання багатокomпонентних завдань, наприклад: «доторкнися лівою рукою до правого вуха. Візьми синій кубик з другої полиці зліва і поклади його на підвіконня вікна в центрі кімнати».

- Малювання картинок, схем, діаграм тощо, згідно з письмовими або усними інструкціями.

- Вправи на кмітливість, у яких необхідно підібрати один до одного або перевернути в розумі фігури.

Сприймання частини і цілого.

- Розпізнавання і порівняння предметів, фігур і картинок.
- Складання цілого з частин, наприклад, пазла або розрізаною на частини листівки.

- Збірка конструкторів Lego згідно з кресленнями або малюнком.
- Розпізнавання цілого на підставі будь-якої ознаки.
- Упорядкування ознак і частин, зокрема у хронологічному порядку
- Збірка різних предметів з картонної заготовки, наприклад, коробки, упаковки, макети.

Розвиток зорового сприймання.

- Розпізнавання і порівняння предметів, фігур і картинок.
- Пошук на картинках подібностей і відмінностей, наприклад, завдання «Знайди 5 відмінностей» тощо.

- Розрізнення слів з написаних. Підбір слів до картинок.
- Пошук цифр, букв з таблиць з цифрами в довільному порядку.
- Визначення довжини лінії. Вимірювання. Порівняння предметів.
- Малювання і лист по контурах, за зразком.

Пошук предметів, істот і зображень на картинках-загадки.

Приклад:



Розвиток слухового сприймання.

- Повтор ритмів і пошук відмінностей між ритмами.
- Пошук відмінностей між різними звуками: побутові звуки, голоси природи тощо, визначення напрямку звуку, наслідування.
- Розрізнення на слух слів зі схожим звучанням.
- Гра в телефон з використанням предметної термінології.
- Малювання картинок, складання схем на підставі поданої інформації (в т.ч. тексту).

Розвиток тактильного сприймання.

- Розпізнавання предметів і об'єктів на дотик, наприклад, гра «Що в мішку?»
- Використання різних матеріалів для рукоділля: глини для ліплення, пластиліну, пальчикових фарб, текстилю, пластики та ін.

Розвиток моторного сприймання.

- Вправи на координацію рухів.
- Кидки на точність, ігри на спритність: класики, ігри в м'яч, дротики.
- Лазання, гімнастичні вправи.

УВАГА

Добре розвинена увага відіграє значну роль при навчанні дитини. Довільна увага пов'язана з метою або наміром учня керувати своєю діяльністю в навчанні.

Вплив несформованості довольної уваги на навчання.

З дитиною з порушеннями когнітивного розвитку необхідно проводити індивідуальну роботу в процесі навчання з усіх предметів, виходячи з таких особливостей її уваги:

- дитина з легкістю відволікається під впливом випадкових і сторонніх чинників;
- дитина розсіяна, мрійлива, метушлива, непосидюча;
- дитина не запам'ятовує вивчений матеріал, легко відволікається від теми, швидко забуває пояснення або хід роботи;
- відповідає, не дослухавши до кінця запитання;
- допускає помилки через неуважність в письмових роботах, усних відповідях, пробних завданнях, кресленнях тощо;
- не звертає увагу на деталі;
- ледь зосереджує увагу на необхідній діяльності, не доводить роботу до кінця або не виконує її в термін, не дивлячись на нагадування;
- відчуває проблеми з плануванням часу і організацією навчальної роботи;
- втрачає робочий інвентар та особисті речі;
- відсутній необхідний рівень самоперевірки.

Підтримка розвитку уваги в навчанні.

1. Порядок на робочому столі. На відстані витягнутої руки у дитини повинні бути лише ті матеріали, книги та інвентар, які потрібні йому для виконання конкретного завдання. Спонування дитини до підтримання порядку і до свідомої прибирання зайвих і заважають предметів.

2. Усунення зовнішніх перешкод. Створення умов навчання: посадка з прямою спиною злегка спершись на спинку стільця, вільне і плавне дихання.

3. Створення можливостей для рухової активності дитини під час уроку з метою підтримки працездатності мозку (перерви на рух, рухливі ігри). Використання видів діяльності, які активізують одні частини мозку, даючи в цей час можливість відпочити іншим частинам мозку.

4. З'ясування наявних знань учня перед початком вивчення нової теми (мозкова атака).
5. Роз'яснення дитині головної мети вивчення матеріалу.
6. Напрямок уваги на деталі, ведення спостережень і виконання експериментів під наглядом вчителя, спонукання до використання допоміжних засобів.
7. Зрозуміле коментування спільної діяльності з учителем, який безпосередньо спрямовує увагу учня.
8. Напрямок та зосередження уваги на важливих для учня об'єктах (людях, предметах), ознаках або діяльності відповідно до специфіки предмета,
9. Формування терплячості, стримування нетерпіння, управління увагою.
10. Негайне надання зворотного зв'язку. Кожна вдала спроба зосередитися збільшує впевненість у собі дитину!
11. Планування часу і організація роботи, доведення до кінця розпочатої діяльності.
12. Розвиток уваги і вміння зосереджуватися: концентрація погляду в одній точці, вправи на уяву, перерви на рух, зосередженість на вислуховування і відстеження пояснень, очікування своєї черги при відповідях.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

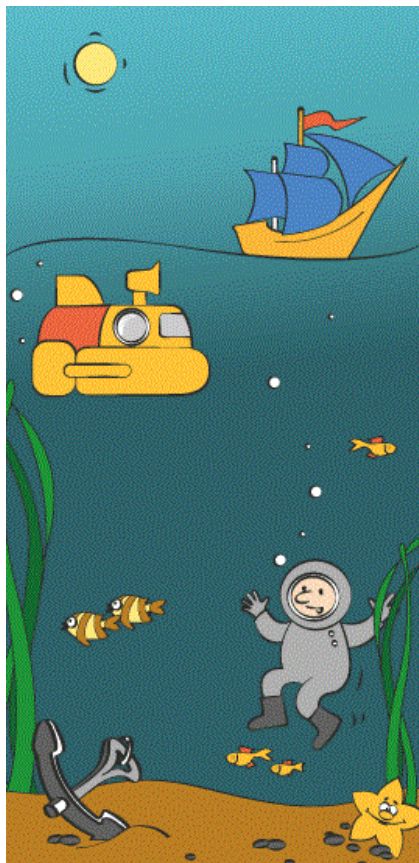
- Підібрати для дитини з труднощами уваги таке місце в класі, щоб дитина по можливості знаходився в полі зору вчителя.
- Відпрацьовувати рішення стереотипних завдань і ситуацій (розміщення навчального інвентарю на узгодженому місці).
- Послідовне використання попередніх розпоряджень з управління увагою: «Слухай!», «Дивись!», «Почекай!»
- Активізація надмірно повільних дітей: утримування їх у фокусі уваги вчителя, надання їм індивідуальних завдань.
- Діяльність чи гра з використанням прикладу для наслідування або усних розпоряджень.

- Використання щодо лаконічних наочних посібників без зайвих деталей, виконання дій з реальними предметами і символами.
- Уникнення зайвої кількості звуків і кольорів.
- Графічне виділення важливої інформації в текстах (в т.ч. штрихування, розфарбовування, відмітка маркером).
- Надання по можливості частоті оцінки по суті (зворотного зв'язку) діяльності дитини. Вербалізація того, що конкретно було зроблено добре і що можна було зробити ще краще.
- Навчання і тренування регулювання своєї діяльності, наприклад, планування часу.
- Виконання самостійної роботи за алгоритмом.
- Спонування до спостереження, навчання використанню планів спостережень.
- Навчання поточної і кінцевої самоперевірки, спонування до її застосування, зокрема, покрокової перевірки, а також до фіксування проміжних і кінцевих результатів.
- Спонування дитини до діяльності перед початком виконання завдання і під час нього, при необхідності управління діяльністю дитини.
- Створення можливостей для різноманітної діяльності під час уроку. Індивідуальна і групова діяльність. Чіткі та зрозумілі для дітей формулювання цілей діяльності, інструкцій і правил.
- Повторне виконання знайомих завдань і дій.

Вправи та ігри на розвиток уваги.

- Пошук схожих предметів, пошук подібностей і відмінностей на картинках, відділення «зайвого».

Приклад: знайди на картинці, що зображено не неправильно.



- Складання фігур з паличок, збірка мозаїк, пазлів.
- Пошук дерев, тварин та ін. На контурних картинках, пошук зображень на картинках-загадках, пошук відсутніх деталей, пошук виходу з лабіринтів.

Приклад: Покажи клубочок, який розмотує кошеня..



Під час першого виконання завдання можна використовувати олівець, потім для формування досвіду можна відстежувати шлях очима.

- Лото, доміно, карти, вікторина, настільні і рухові ігри, змагання.
- Малювання згідно з інструкцією як правою, так і лівою рукою.

- Виконання вправ на прослуховування аудіоматеріалів.
- Гра в телефон (використання предметної термінології).
- Слухання звуків, впізнавання об'єктів по звуках, визначення напрямку звуку.
- Розпізнавання звуків і послідовності звуків, відміну вірного від невірного, повторне вистукування ритму. Ритмічні вправи: вистукування ритму, хлопки.
- Стеження за рухами рук і ніг, виконання рухів згідно з розпорядженнями.
- Розміщення фігур на їхніх силуетах, співставлення предметів або тварин з їхніми контурами.

Приклад.

**Мишка прогризла на килимках дірки!
Допоможи дібрати латки.**



Використання коригувальних тестів.

Рекомендується використовувати завдання наступного типу:

- Протягом заданого часу підкресли всі букви «А».
- У довільному ряду букв обвести всі букви, які слідує один за одним в алфавіті.

! Обсяг матеріалу, кількість рядків і шрифт залежать від віку і рівня розвитку дитини.

Цю ж саме вправу можна використовувати і для розвитку пам'яті. У цьому випадку дитина:

- 1) перераховує килими і латки; предметами одного виду;
- 2) по черзі називає кількість предметів на зображенні: 1 коло, 3 квадрата, 2 великих квадрата; 5 квадратів й т.д.

Принципи наданих завдань не завадить застосувати для розв'язання будь-яких предметних вправ протягом усього курсу основної школи.

ПАМ'ЯТЬ

Звертати увагу на розвиток пам'яті дітей з когнітивними порушеннями необхідно при вивченні всіх предметів, зокрема при:

- засвоєнні букв і цифр;
- вивченні алфавіту, послідовностей чисел, рядів цифр;
- запам'ятовування імен, фактів;
- розборі фраз довжиною більш ніж 5 слів;
- запам'ятовування іноземних слів;
- закріпленні орфографічних навичок;
- запам'ятовуванні правил (діти мають труднощі з їх належним застосуванням);
- вивчення математичних фактів, формул, таблиць множення, алгоритмів розв'язання завдань тощо;
- заучуванні напам'ять (дітям притаманне повільне засвоєння і швидке забування вивченого);
- повторенні вивченого.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

- Створення необхідних умов для кращого запам'ятовування нового матеріалу: хороші умови для концентрації, чітко сформульована мета

виконання вправи, створення інтересу до запам'ятовування, встановлення взаємозв'язків, організація перерв на відпочинок.

- Використання щоденника, що сприяє запам'ятовуванню.
- Регулювання часу і обсягу вивчення матеріалу, виконання домашніх завдань.
- Поділ і адаптація обсягу матеріалу, з урахуванням обсягу робочої пам'яті дитини.
- Усне надання коротких вказівок, які спонукають до початку навчальної діяльності, їх повтор, нагадування вказівки через деякий час.
- Надання практичних завдань в письмовому вигляді на робочому листку, спонукання дітей до їх повторного прочитання.
- Використання допоміжних матеріалів з предмету (таблиця множення, словники, збірники формул, самостійно складені допоміжні матеріали тощо). Для кращого згадування, допоміжні матеріали повинні бути забезпечені коректними посиланнями на відповідні розділи підручника.
- Самостійне виконання вправ на підставі графічних алгоритмів і інших допоміжних засобів.
- Повторення раніше вивченого матеріалу, встановлення зв'язку між новим і раніше вивченим матеріалом, а також матеріалом з інших предметів.
- В кінці уроку підведення підсумків, а також нагадування важливої інформації.
- Зіставлення усного матеріалу з наочним, схематичним матеріалом або особистим досвідом. Постійний розвиток предметної термінології (варіювання визначень, додаткові пояснення, пояснення визначень своїми словами).
- Встановлення різних взаємозв'язків шляхом зміни принципу угруповання і рівня узагальнення. Учитель повинен керуватися принципом, що незрозумілий і нескладний матеріал швидко забувається.
- Сприяння засвоєнню матеріалу, задіюючи різні органи сприйняття: приведення усних прикладів, використання наочних посібників, самостійне читання, визначення своїми словами, виконання практичних вправ та ін.

- Ведення нотаток, конспектування, виділення кольоровим маркером важливої інформації.
- Засвоєння нової інформації спочатку на слух, потім читанням про себе, відповіді на питання з теми, її переказ.

Навчання прийомам тренування пам'яті та їх використання:

- засвоєння моторних навичок, слів, фактів тощо, методом усвідомленого повтору;
- вивчення матеріалу, методом повтору з перервами;
- для запам'ятовування інформації використання ключових слів, схем, таблиць;
- використання наочності для засвоєння будь-якого усного матеріалу, створення зв'язку між новим матеріалом і реальними ситуаціями, діями, емоційне сприймання матеріалу, обдумування і скорочення інформації, суб'єктивне узагальнення (з другого класу школи).

МИСЛЕННЯ

Вплив ослаблених розумових здібностей виявляється під час оволодіння пізнавальною інформацією з усіх предметів, які вимагають постійного і систематичного формування наступних навичок:

Аналіз і синтез проблеми.

Аналіз - поділ проблеми на невеликі частини, які з більшою легкістю піддаються оперуванню, а також можуть бути розглянуті або частинами. Учня слід спонукати до об'єднання цих частин таким чином, щоб це дало йому можливість розв'язати проблему.

Доцільно використовувати такі методи:

- діяльність з реальними речами: розбирання та збирання різних предметів для формування в учнів розуміння того, що вирішення проблем вимагає покрокового і обдуманого аналізу;
- поділ цілісного процесу на частини: написання цифр і букв, техніка письма, переписування текстів.

- розвиток навичок читання: читання за словами, словосполученнями, пропозиціями, абзацами, а потім аналіз по суті прочитаного на рівні прочитаної одиниці;

- створення та написання текстів: опис картини, явища, предмета, есе тощо;

В діяльності дитини слід надавати «точки опори»: пропозиції, словосполучення, слова, початкові і кінцеві думки. Такі «опори» спонукать учня до діяльності, дозволяють зосередитися на суттєвій інформації, а також розвивають його навички при виконанні різних письмових завдань.

Пошук і створення «точок опори» можна відпрацювати, використовуючи опис ситуацій, інструкції (як працюють різні пристрої), пояснювальні листи (чому що-небудь сталося, тобто аналіз діяльності).

Приклади «точок опори»:

Доповідь. Доцільно використовувати при вивченні тих предметів, які передбачають опис явища, експеримента, дослідження тощо.

Опорні словосполучення:

Я вирішив дізнатися

Тому що я вже знаю, що ...

Було необхідно отримати більше інформації (про) ...

Я дізнався, що ...

Найцікавіше, про що я дізнався, це ...

Ця інформація стала мені відома з ...

Опис процесу. Покроковий опис того, як відбувається якийсь процес чи дія. Наприклад, діяльність на уроках фізкультури, праці або малювання, дозвіл текстових завдань на уроках математики тощо.

Метою виконання завдання є з'ясувати, яким чином ...

Перший крок, це ...

Далі йде ...

Наступний крок, це ...

Нарешті, ...

Дискусія. Дискусія - це опис на зразок есе або усної презентації, що має на меті співставлення різних точок зору і аналіз різних аспектів наданих аргументів.

Існує чимало дискусій про те, що ...

Прихильники цієї ідеї стверджують, що ...

Вони також стверджують, що ...

Крім цього, вони запевняють, що ...

Існують і інші точки зору, згідно з якими ...

Інший аргумент на користь того, що ...

Окрім цього, ...

Беручи до уваги різні точки зору і аргументів, я вважаю, що ...

Моя особиста думка базується на тому, що ...

Синтез - створення єдиної картини з окремих частин за допомогою аналітичних навичок, об'єднання окремих частин в єдине ціле.

Навички аналізу та синтезу допомагають учневі в наступній діяльності:

- при написанні творів: написання маленькими обдуманими частинами, виходячи з теми;
- при виконанні вправ: поділ розв'язання на частини відповідно до кінцевої мети;
- у діяльності на уроках праці, мистецтва, музики, фізкультури.

Узагальнення.

Узагальнення - це вміння розташовувати в правильному порядку окремі частини відповідно до кінцевої мети завдання. Узагальнення ґрунтується на навичках аналізу і синтезу.

Вирішенню проблеми або виконання вправи сприяє поетапний підхід до досягнення кінцевої мети, що допомагає учням навчитися вибудовувати свої думки і встановлювати взаємозв'язки.

Щоб сформуванню узагальнення доцільно використовувати такі прийоми:

- упорядкування серій фотографій;
- вибудовування окремих частин алгоритму в логічне ціле;

- упорядкування етапів виготовлення предметів;
- упорядкування розрізненої інформації, логічне упорядкування тексту;
- перед початком переказу, розуміння логіки тимчасових відносин в мовах, історії, розвиток розуміння причинно-наслідкового зв'язку, опис експериментів;
- записування інформації по частинах на окремих аркушах для нотаток (листки перемішуються, а потім шикуються відповідно до логіки записаної на них інформації. Це завдання сприяє усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків і розвитку вміння обґрунтовувати. Наприклад: Чому саме така послідовність?);
- використання деформованого тексту (при навчанні упорядкування як розумової навички, учню необхідно також роз'яснити небезпеку помилок, які супутні невірному порядку інформації).

Порівняння.

Багато завдань і вправ вимагають від учнів початкових класів порівняння картинок, певних даних, описів, ідей тощо.

Перш ніж почати порівнювати, дитина має бути здатна описати кожен з порівнюваних об'єктів. Потім має, по можливості, точно визначити і сформулювати критерії порівняння (тобто що і з чим порівнюється). Після цього - визначити подібності між порівнюваними об'єктами, їх відмінності, а також їх загальні риси.

Наявність чітких критеріїв порівняння, дає дитині основу для логічного вибору, а також розуміння і обґрунтування свого рішення.

Різні побутові ситуації, будь-який матеріал з будь-якого предмету дають широкі можливості для використання порівняння в якості розвитку розумового досвіду дитини (наприклад: ціна, клімат, кількість, тривалість, зовнішній вигляд, стиль життя тощо).

Категоризація.

Найпростіший спосіб запам'ятовування нового матеріалу, а також поліпшення пам'яті, - це розчленування цього матеріалу на маленькі частини,

які добре запам'ятовуються, тобто угруповання нового матеріалу на категорії або смислові групи, що зосереджує увагу учня на змістових частинах матеріалу.

В ході навчання учні повинні розвинути вміння самостійно адаптувати новий матеріал, використовуючи метод категоризації («розчленування»).

Асоціація або пошук і встановлення зв'язків.

Встановлення зв'язків, передбачає зрупування нової інформації воедино з раніше вивченим матеріалом, тобто з відомою для дитини інформацією.

Рекомендації щодо поліпшення запам'ятовування.

- Використання всіх почуттів: опис того, що учень бачить, чує, відчуває.
- Запам'ятовування важливої інформації за допомогою візуальної, голосової або кінестетичної навчальної методики, також допомагає закріпити в пам'яті новий матеріал.
 - Голосовий метод заснований на розпорядженні «Вимовляй і слухай!».
 - Візуальний метод передає інформацію у вигляді картинок, схем і іншого, і заснований на розпорядженні «Уяви!».
 - Кінестетичний метод встановлює зв'язок між новим матеріалом і будь-яким конкретним видом діяльності або жестом і заснований на розпорядженні «Пізнай!».
- Створення якомога більшої кількості асоціацій, що сприяють кращому запам'ятовуванню досліджуваного матеріалу.
- Навчання використанню символів, складання пам'яток.
- Використання кольорового маркера для виділення важливої інформації в тексті, що сприяє закріпленню суті інформації.
- Використання опорних методів: встановлення зв'язку між інформацією та будь-яким словом або дією, для кращого запам'ятовування використання віршиків, рим, розмовок).
 - Використання гумористичних, кумедних або сюрреалістичних зображень.
 - Використання позитивних образів, тому що мозок з більшою легкістю запам'ятовує позитивну і приємну інформацію.

Відповіді на запитання та задавання питань.

Після прочитання тексту учень повинен відповісти на питання, метою яких є надання огляду про розуміння тексту. Відповідати на питання спочатку може здатися складним, це особливо стосується питань: «З якої причини?», «З якою метою?», «Яким чином?»

Слід почати з питань, що уточнюють деталі, інструкцій, питань про діяльність, а відповідаючи на запитання – знайти відповідне формулювання в тексті.

Від конкретизації слід перейти до узагальнення: задавати питання, які допомагають узагальнити досліджуваний матеріал. Потім від узагальнюючих питань слід знову перейти до уточнюючих питань.

З метою розвитку вербального мислення не потрібно приймати тільки ті відповіді учнів, які засновані на пам'яті: відповідь має бути пов'язана з текстом підручника. Також слід просити учня переформулювати текст своїми словами, це особливо важливо для учнів з труднощами у навчанні.

Ступінь складності питання визначається згідно з тим, які психічні функції задіяні у відповіді на запитання:

- запитання на знання – більш низькі когнітивні функції;
- розуміння інформації та застосування знань – когнітивні функції середнього рівня;
- аналіз, синтез і оцінка – вищі когнітивні функції.

З метою розвитку когнітивних функцій дитини, ставлячи запитання в ході навчальної роботи, від питань нижчого рівня слід переходити до питань вищого рівня і навпаки.

Щоб задавання питань сприяло навчанню і мотивувало учнів вчитися краще, необхідно отримувати зворотний зв'язок на предмет своїх відповідей. Необхідно обговорювати кожну відповідь учня. У разі недостатньої відповіді доцільно обговорити відповідь з учнем, не передаючи можливість відповіді відразу іншій дитині.

Крім відповідей на запитання важливо навчити дітей самостійно ставити різні питання до тексту або пред'явленого матеріалу. Для цього корисно спочатку надати список питальних слів. В основному питання будуть розпочинатися зі слів: «Хто?», «Що?», «Що робить?», «Де?». Діє принцип, згідно з яким складені питання повинні бути як конкретизованими, так і узагальнюючими. Навчати учнів слід з формулювання різних типів питань під керівництвом вчителя.

Вирішення проблем.

На кожному уроці учень стикається з необхідністю вирішувати проблеми (навчальні ситуації, текстові завдання), але у дітей з когнітивними порушеннями не вистачає навичок робити це самостійно. У більшості завдань, вони не здатні самостійно визначити суть проблеми. Тому вони не розуміють, які навички вони мають для вирішення цієї проблеми, а також якими засобами можна її розв'язати. Навчаючи дитину, слід сформувати у неї розуміння того, що в проблемній ситуації завжди можна знайти рішення.

Етапи вирішення проблеми.

Для вирішення проблеми необхідно виконати наступні кроки:

1. Озвучити проблему. Діти з когнітивними порушеннями відчують труднощі у розумінні проблем – це може бути викликано не тільки особливостями функціонування когнітивних функцій, але й відсутністю у них необхідних знань. Тому вони часто неадекватно оцінюють свої розумові здатності, наприклад, вважають, що повністю розуміють текст і запам'ятовують його в результаті одного опрацювання. Завданням вчителя є навчити дитину розуміти мету завдання і знаходити способи його вирішення.

З умінням помічати проблеми також пов'язані вміння планувати свою діяльність – визначення обсягу досліджуваного матеріалу і необхідного для навчання часу.

Визначення та подання проблеми.

Проблему необхідно розкласти на окремі складові відповідно до наявних у дитини навичок. Сформувати такі навички допоможе пошук відповідей на

наступні питання: Якої мети необхідно досягти? Що є в наявності? Що необхідно знати, щоб знайти рішення?

Чим точніше вдається визначити і уявити проблему, тим простіше буде її розв'язати.

Суть проблеми можна визначити як усно, так і за допомогою допоміжних засобів (схеми, моделі).

Діти з когнітивними порушеннями схильні не закінчувати розв'язування складніших завдань, вони часто не розуміють його змісту, або у них відсутній інтерес до завдання, де виконання вимагає тривалішого часу.

У роботі з дітьми з когнітивними порушеннями вчитель має забезпечити таке:

- доступність викладу нових знань і допомогу дітям у їх засвоєнні;
- допомогу у виборі зовнішніх допоміжних засобів (схем, алгоритмів та ін.);
- у випадку більш складних завдань – допомогу у візуалізації завдання і структуризації інформації;
- навчати розуміти креслення (існує вірогідність невірному прочитанню схем дитиною);
- навчати аналізувати проблему, підтримувати при визначенні розв'язання проблеми.

Вибір стратегії або плану дій.

Існують різні стратегії:

Алгоритми - це інструкції з виконання маленькими кроками схожих завдань. Алгоритми повинні бути впорядковані і добре структуровані. Учня необхідно попередньо навчити окремих компонентів використовувати алгоритм.

У випадку невідомих раніше проблем, дитині необхідно подати різні варіанти розв'язування. Діти з когнітивними порушеннями схильні до стереотипного використання відомих стратегій у розв'язанні нових проблем, що не приводить до досягнення бажаної мети.

Застосування стратегії.

Чим ясніше визначена проблема і чим більше добре підібрана стратегія її розв'язання, тим простішим буде рішення проблеми.

Для того, щоб здійснити план дій, дитині потрібно: керівництво, стороннє спостереження за ходом виконання, у разі необхідності – коригування ходу розв'язування.

Оцінка етапів розв'язування.

Оцінки вимагає не тільки кінцевий результат, а й увесь процес.

Необхідно обговорити з учнями етапи розв'язування, показати їм причинно-наслідкові зв'язки, описати, які дії виконуються і чому.

Рекомендовані прийоми індивідуальної розвивальної роботи з метою розвитку розумових навичок.

- Допомога учням у визначенні проблем. Учні особливо потребують допомоги з тих предметів, з проблемами і методами розв'язання яких вони раніше не стикалися. Рекомендується порівнювати особливості проблем, що виникають при вивченні різних предметів.

- Допомога учням у виборі відповідних стратегій. Учні слід навчити нових стратегій і обґрунтувати їх ефективність / неефективність. Застосування вивчених планів дії слід натренувати за допомогою вирішення аналогічних вправ з різною формулюванням завдання.

- Сприяння розвитку мислення за допомогою складання таблиць і схем, пошуку зв'язків, вирішення проблем, творчих завдань. Використання методу мозкової атаки, складання тематичних карт, навчання, засноване на досвіді.

- Навчання різним методам розв'язування завдань.

- Обговорення з дітьми вірних і невірних ходів розв'язування. Важливо, щоб діти почали розуміти, чому той чи інший метод розв'язування є вірним або невірним.

- Навчання дитини мислити і обговорювати. На початковому етапі навчання процес розв'язання може захопити всю увагу дитини, можливі помилки у виконанні дій, яким дитина не в змозі приділити достатньої уваги.

- Необхідно дати оцінку остаточного результату, а також ходу розв'язування завдання. Наприклад, добре написаний аналіз будь-якої проблеми може містити граматичні чи орфографічні помилки.

- Учня слід хвалити за правильний хід розв'язування, навіть якщо остаточний результат з якої-небудь причини не є повністю вірним.

- Застосування різних методів, що підтримує активну участь дитини в навчальному процесі: бесіда, дискусія, аналіз конкретних випадків, рольові ігри, групова діяльність, добровільна дослідницька діяльність з представленням результатів, екскурсії тощо.

- Навчання пошуку в текстах і в усних поясненнях вчителя важливою предметної і / або тематичної інформації, а також вмінню відрізнити істотну інформацію від несуттєвою.

- Навчання встановленню взаємозв'язків між знаннями з предмета, а також междісциплінарних зв'язків.

- Допомога учню у формуванні та обґрунтуванні своєї думки, в формулюванні висновку.

- Використання диференційованих вправ, що сприяють використанню учням посильних витрат зусиль і враховує особливості його особистості.

- Створення можливості навчання в парах або в групах, а також самостійної навчання, використання зразків і інструкцій, заснованих на попередній роботі з учителем.

- Використання навчального середовища, заснованої на сучасних інформаційних і комунікаційних технологіях, навчальних матеріалах і інвентарі.

- Розширення навчального середовища: комп'ютерний клас, бібліотека, музеї, виставки тощо.

- Заохочення практичного застосування або практичного обґрунтування засвоєної інформації.

- Пояснення принципів предметної теорії за допомогою зрозумілих для учня процесів: організація реальних експериментів, вирішення проблем,

запитання і надання відповідей (використання питальних слів: коли, де, чому, який).

- Заохочення до опису, надання характеристик, порівняно об'єктів.
- Розвиток навичок навчання, тобто навчання дитини того, як треба вчитися.

Невміння вчитися може мати такі прояви:

- Нездатність організувати навчання і нездатність зберігати зосередженість протягом тривалого часу.
- Недостатні старанність і посидючість.
- Пасивність.
- Труднощі у плануванні свого часу і в дотриманні шкільного розкладу.
- Нездатність отримувати знання.
- Невміння готуватися до контрольних робіт.

Чим краще у дитини розвинене метапізнання – здатність усвідомлювати власні процеси пізнання, перш за все, за допомогою мислення, тим краще вона вміє організувати свою діяльність.

Метапізнання складається з процесів високого рівня, до яких відносяться такі навички учня:

- самоперевірка,
- планування своїх діяльності та часу,
- прийняття рішень, самооцінювання,
- відстеження етапів своєї роботи,
- передбачення навчальних дій.

Чималу важливість має усвідомлення дитиною того, як він вчиться і як працює з досліджуваним матеріалом.

Вплив ослабленого метапізнання на навчання негативно проявляється в результатах навчання з усіх предметів, і в такому випадку зазвичай кажуть, що дитина не має необхідних навичок для навчання або що дитина не вміє вчитися. Для навчання навичкам навчання можливо запланувати кілька окремих уроків або навіть окремий навчальний цикл всього класу. Робота в допоміжній групі

повинна містити усвідомлене розвиток навичок навчання в якості окремого компонента.

Відпрацювання і застосування отриманих навичок необхідно негайно почати з навчання з усіх предметів, оскільки діти з когнітивними порушеннями нездатні самостійно приступити до застосування навичок, отриманих в навчанні за певним предмету, в інших предметах.

Рекомендовані прийоми індивідуальної розвивальної роботи з розвитку навичок навчання.

- Навчання дитини самостійно задавати такі питання:
 - *Чи добре я продумав тему?*
 - *Склав я план навчання?*
 - *Чи знаю я, що я повинен робити?*
 - *Чи повинен я зробити що-небудь ще перш ніж приступити до навчання?*
 - *Чи є у мене якісь знання з теми, якими я вже міг би скористатися?*
- Заохочення дитини до постановки запитань про явища.
- Навчання ефективним стратегіям навчання, прийомам запам'ятовування.
- Навчання і тренування планування часу, наприклад, складання вправ до заданого часу виконання, навчання плануванню часу.
- Складання розкладу на день або на тиждень, планування вечора, дня народження, походу, екскурсії, канікул тощо.
- Допомога дитині в пошуку найбільш придатного для неї навчального середовища і стилю навчання.
- Розвивати вміння виконувати етапи повсякденної життєдіяльності, наприклад, розігрівання супубіду, прибирання та ін.
- Навчання оцінювати ймовірність досягнення мети.
- Обговорення з учням факторів, що впливають на навчання.

- Усвідомлення сутності завдання перед початком його виконання (що, як, з якою метою виконується), обговорення методів виконання завдання і можливостей практичного застосування результатів.

- Аналіз попередньої діяльності, вибір відповідного алгоритму, планування діяльності, навчання ставити мету. Для цього дитина описує навчальний процес, вибирає робочі прийоми, становить план дій виходячи з кінцевої мети.

- Проговорення з дитиною процесу і результату діяльності, наприклад, «Почни вирішувати завдання на дошці і розповідай, що, як і чому ти робиш».

- Допомога дитині в усвідомленні та освоєнні навичок самоперевірки: першочергова – перевірка з варіантами відповіді.

- Навчання дитини самоспостереженню і самоаналізу (ведення щоденника або листка самоспостереження). Вчити дитину: 1) записувати свої успіхи і невдачі в навчанні за день; 2) пояснювати або доводити їх; 3) оцінювати своє навчання і поведінку на основі узгоджених критеріїв.

- Надання учням можливості попросити вчителя про допомогу при виникненні труднощів.

- Заохочення дітей до взаємодопомоги в навчанні.

- Організація полемік і дискусій.

- Надання дітям можливості описати причини своїх емоцій, навчання навичкам самодопомоги в разі стану тривожності або роздратування.

МОТОРИКА

Вплив на навчання ослабленої загальної та дрібної моторики дітей з когнітивними порушеннями.

Вплив ослабленої моторики виявляється в навчанні з усіх предметів: в читанні, техніці письма, математиці, фізичній культурі, трудовому навчанні, мистецтві, під час малювання і креслення на уроках з різних предметів.

Починаючи з перших шкільних днів необхідно звертати увагу на посадку, ходу, поставу, розвиток загальної і дрібної моторики учнів.

Загальну моторику розвивають різні бігові тренування та ігри на точність, ритмічний рух, танці, рухливі ігри під супроводом музики, творча діяльність.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи з розвитку моторики.

Залежно від специфіки конкретного предмета для розвитку моторики рекомендується наступне:

- Виконання рухів шляхом імітації, проходження прикладу або виконання інструкції.
- Виконання ланцюга рухів по пам'яті і згідно з інструкцією.
- Координація моторики різних частин тіла, комбіновані рухи з використанням різних поз і способів руху.
- Свідоме упорядкування рухів для виконання будь-якої навчальної діяльності, формування стереотипів рухів в залежності від специфіки конкретного предмета.
- Розвиток інтелектуальних здібностей учнів за допомогою завдань на рух згідно з заданим критеріями, виконання завдань на вирішення проблем.
- Розвиток моторних навичок: фізичні здібності, основні рухи, витривалість.
- Навчання рухам і принципам, які пов'язані з фізичними та моторними навичками, тобто пояснення як відбувається рух.
- Розвиток дрібної моторики.

Діяльність з розвитку основної моторики.

- Вправи на біг і ходьбу, виконання в різних напрямках і в різних вихідних положеннях, вправи на перенесення і передачу предметів, вправи зі снарядами і інвентарем, падіння і підйоми, рухи в групах по троє, четверо дітей і т.д., спортивна діяльність.
- Стрибки і перестрибування низьких і високих предметів під супровід музики або у власному темпі, в парі, через скакалку.
- Вправи на кидки і метання предметів, що виконуються у вигляді кидків на дальність, кидків на точність, метання різних снарядів.

Діяльність з розвитку фізичних здібностей.

- Розвиток спритності: швидка зміна діяльності, діяльність зі снарядами різних видів і розмірів, вправи на рівновагу.
- Вправи з розвитку швидкості: швидкий біг, реакція на подачу знака або сигналу (візуального або звукового).
- Вправи з розвитку сили: перенесення, кидання і метання снарядів різної тяжкості, стрибки, присідання на швидкість, різні пози (стійка руки по швах), рухи (ходіння навприсідки).

Діяльність з розвитку витривалості.

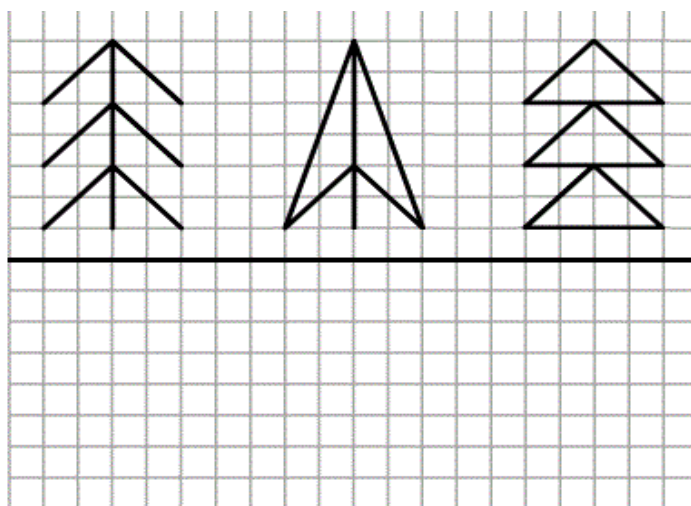
- Дії, що вимагають послідовного або багаторазового повторення протягом як мінімум 3-х хвилин.
- Рухливі ігри, що виконуються протягом досить тривалого часу з достатнім рівнем інтенсивності. Індивідуальна спортивна діяльність, а також командні ефективно впливають на розвиток основної моторики, фізичних здібностей, соціальних навичок і емоцій.

Прийоми, що сприяють координації рухів очей і рук.

- Координація рухів очей і рук, стеження за предметами, зміна ритму і темпу рухів.
- Імітація рухів, зокрема, дзеркальне повторення рухів, гри на наслідування.
- Стеження за власними рухами: вправа, в якому дитині пропонується спочатку підняти праву / ліву руку, потім повернути голову у відповідному напрямку, а після цього стежити за рухом очима не повертаючи голови; вправа, в якому треба вказати правої / лівої рукою на ліве / праве вухо тощо. При наявності труднощів з відзнакою правого боку від лівої рекомендується позначити праву і ліву руку дитини.
- Орієнтування в просторі (ліворуч, праворуч, знизу, зверху, знизу ліворуч, зверху праворуч тощо.)
- Напрямок рухів очей на даний об'єкт і його частини (картинки, графічні схеми, літери / слова тощо).

- Продовження малюнка на папері в клітку, пошук і розміщення об'єктів і їх частин, підбір частин один до одного, малювання якої бракує другої половини малюнка, копіювання зображень, зокрема букв і цифр, виконання копій.

Приклад.



- Графічні завдання: змальовування і розфарбовування картин, написання букв і цифр за допомогою пунктиру, при цьому рекомендується використовувати орієнтири різних напрямків.

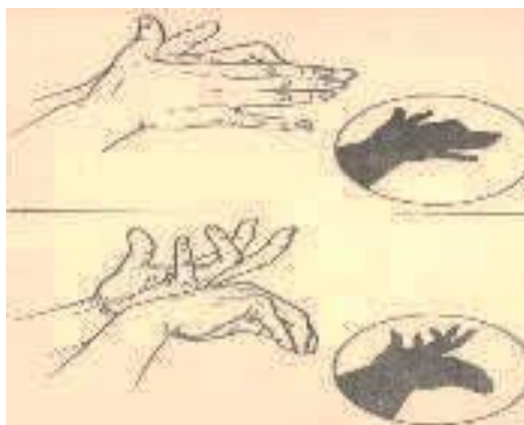
- Поєднання роботи за комп'ютером з іншою ручної діяльністю.

Вправи на освоєння техніки письма.

- Для збільшення рухливості пальців: застібання гудзиків, зав'язування стрічок, підбирання дрібних предметів, застібання пряжок, ігри з мотузкою, вправи з пальцями.

- Для розвитку рухів кисті: гри в тінь, ігри з ударами, малювання, ліплення, згинання, розривання паперу, вирізання фігур, плетіння коси, в'язання гачком, вишивання, в'язання на спицях, шиття.

Приклад гри в тінь.



- Розвиток рухливості рук: повороти рук навколо своєї осі, наслідувальна діяльність (косіння трави, рубка лісу), реальна діяльність (їжа ножем і виделкою, чистка картоплі, забивання цвяхів) та ін.

- Розвиток рухливості плеча: виконання витягнутими вперед руками кругових рухів назад, в сторону тощо.

Слід виходити з принципу, що вправи з розвитку моторики на будь-якому уроці повинні закінчуватися вправою на розслаблення. У разі тривалого письма або роботи з інвентарем слід вчити дитину помічати необхідність в перервах на відпочинок, при необхідності вчити самостійно виконувати вправи на розслаблення.

ВИПАДОК ІЗ ПРАКТИКИ

Олена К., 9 років, учениця третього класу.

1. Основна проблема – труднощі в навчанні пов'язані із затримкою психічного розвитку.

Прояви труднощів при навчанні: низька здатність участі в діяльності під час уроку, швидко втомлюється (приблизно через 10 хвилин), розсіяна увага, що не концентрується на навчанні. У порівнянні з однолітками дуже повільна в навчанні, встигає виконувати лише третина завдань. Непостійна працездатність. У разі більш складних завдань відключається від роботи, тихо сидить за партою або скаржиться на головний біль. Що стосується труднощів самостійно не звертається за допомогою. На уроках старанна. Для виконання домашніх завдань потребує в заохоченні та винагороді. Стежить за діяльністю вчителя постійно, в разі захопливих її тим стежить зосереджено, дає знак про бажання відповісти на питання. Відповіді звичайні, але є односкладовими. Іноді, почавши говорити, забуває, що хотіла сказати.

Вивчене на уроці на наступний день згадує як нескладний набір деталей, часто відповідає на питання навмання або стереотипно. Читає повільно, спотворюючи довші слова. Прочитане здебільшого не розуміє. Зачитує учителем текст розуміє краще. По- черк нерівний, з точки зору техніки письма

букви засвоєні слабо, при цьому добре малює, рівномірно забарвлює.

Психологічне дослідження показало, що в разі невербальних завдань результати є середніми для вікової норми, у разі усних завдань результати трохи нижче середнього рівня. Робоча пам'ять в разі усного матеріалу становить три слова. Самооцінка і інтерес до навчання очевидно низькі, виконує роботу швидше з почуття відповідальності. Усвідомлює і зізнається, що дурна і нічого не вміє. Їй здається, що інші діти більш швидкі, старанні та розумні. У спілкуванні з однолітками і з учителями дружелюбна і чуйна.

2. Сильні сторони учня, на які можна спиратися в навчальній роботі, згідно результа- там дослідження спеціального педагога і психолога.

ВЕРБАЛЬНИЙ РОЗВИТОК

Розуміє і використовує базовий словниковий запас і прості речення. Розповідає за допомогою наочних засобів, що підтримують сприйняття. Гарна фантазія, любить розповідати вигадані історії, висловлює себе усно в межах свого словникового запасу, використовує прості аграмматической пропозиції.

Під час розповідей вміє використовувати аналогію. Зацікавлена в вираженні власних думок, хоче відповідати на запитання вчителя.

МАТЕМАТИЧНІ ЗДІБНОСТІ

Вміє самостійно виконувати знайомі завдання за зразком. Любить письмові арифметичні завдання з можливістю самоперевірки і завдання на кмітливість.

СПРИЙМАННЯ

Зір і слух в порядку. Здатна використовувати в навчанні задані зразки. Вміє знайти на кар- тинка подібності та відмінності між зображеннями.

УВАГА

У разі цікавою і посиленої діяльності здатна утримувати зосередженість

до 20 хвилин. У вправах, пов'язаних з ручною діяльністю, здатна зосереджуватися протягом цілого уроку.

ПАМ'ЯТЬ

Використання в запам'ятовуванні зорової пам'яті приносить хороші результати. Знає літери, вміє рахувати до 100, знає час в електронному форматі, знає основні факти про себе і про сім'ю.

МИСЛЕННЯ

Здатна визначити зайву картинку у ряді.

Здатна вибудувати серію картинок в логічному порядку, якщо задана перша картинка.

Здатна зібрати цілу картину з деталей, якщо попередньо були представлені кінцевий результат або готова робота.

Здатна малювати, розігрувати вигадані історії.

Розумінню сприяють додаткові пояснення і наведення прикладів. Логічне мислення на основі образного матеріалу відповідає віку.

МОТОРИКА

Добре і з задоволенням малює. Рівномірно розфарбовує, дотримується контури. Малюнки закінчені. Любить займатися рукоділлям.

Загальна моторика відповідає віку, любить заняття фізкультурою.

Рекомендації з адаптації навчальної роботи з предметів і в допоміжній групі

Для розвитку дитини необхідно скласти індивідуальну навчальну програму. Вчителі предметники і опорні фахівці (спеціальний педагог, психолог) можуть узгодити прийоми, використовувані в роботі на підставі рекомендацій, підготовлених за кожною окремою областю знань.

СФЕРИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ РОЗВИТКУ

Дитина почав говорити у віці 3,5 років, в порівнянні з однолітками розмовні навички слабкі: убогий словниковий запас, односкладові відповіді, зв'язна мова складається з коротких пропозицій (2-3 слова). Дуже часто не використовує слова у правильному значенні, в самостійній мові відсутні загальні назви. Відповідає на уроці тихим голосом, помітна невпевненість у собі.

Читає повільно, спотворює довгі слова. Стежить пальцем за рядком, але все одно постійно втрачає рядок, не помічаючи цього. Не розуміє основної частини прочитаного. Для розуміння прочитаного потребує уточнюючих питань. Обмежене розуміння просторових і часових відносин (це було там, де ...; перед тим, як ...). Для розуміння тексту потребує зачитування тексту вчителем і опори на наочність (картинки), або додаткових усних пояснень. Узагальнення змісту тексту засновано на детальному аналізі, направленому на спостереження або на встановлення зв'язку з власним досвідом.

Пропозиції складаються переважно з 3 слів, містять аграматизми. Виникають труднощі в усному оповіданні як при відтворенні проаналізованого тексту, так і в оповіданні по картинках. При письмі мають місце помилки в довготі звуків у всіх звукових групах, пропуски букв. Краще виконує написання коротких слів і списування пропозицій, але у цьому випадку присутні помилки через неуважність.

Не розуміє самостійно письмові інструкції. Вправи, засновані на письмових інструкціях, виконує невірно або копіює попередню вправу. Найчастіше супроводжує свою діяльність промовою. Розуміє і виконує прості інструкції, пов'язані з практичною діяльністю. У разі багатокomпонентних завдань потребує повтор і в нагадування завдання. Потребує додаткових пояснень у зв'язку з розпорядженнями, пов'язаними з навчальною роботою. Нерідко починає виконувати завдання до того, як до кінця вислухає розпорядження. Отримує допомогу від наочних посібників.

Висновок: розвиток вербальної сфери дитини має значно нижчий рівень, ніж у однолітків.

Рекомендації: проводити корекційно-розвивальну роботу з урахуванням індивідуальних особливостей, викликаних затримкою психічного розвитку.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи при виконанні будь-якої діяльності на заняттях з усіх предметів.

- Підвищення рівня вислуховування інструкцій і формулюванні заснованого на них плану дій. Усне обговорення письмових інструкцій.
- Розвиток робочої пам'яті і уваги за допомогою вправ, які передбачають вивчення напам'ять, враховуючи при цьому потенційну область розвитку дитини (то, що вона в змозі виконати зі сторонньою допомогою). Для розвитку уваги використовувати коригувальні вправи.
- Розвиток словникового запасу: збільшення обсягу словникового запасу, уточнення значення знайомих слів, активізація їх використання (залучення у побутову мову).
- Спонування до самоперевірки шляхом нагадування інструкцій.
- Вибір завдань, що сприяють зміцненню зв'язків між лівою і правою півкулями мозку, наприклад, перехрестивши руки одночасно, двома руками намалювати один пропорційний предмет; скласти пазл і одночасно прочитати вірш чи порахувати в зворотному порядку від 100.
- Підтримка самооцінки і мотивації до навчання, надання по можливості швидкого і позитивного зворотного зв'язку щодо виконаної роботи.

ЧИТАННЯ

- Адаптація текстів. При адаптації враховувати принципи простої мови.
- Збагачення словникового запасу: пояснення слів і виразів з переносним або образним значенням, слів з абстрактним значенням (перш за все, що позначають почуття і психічну діяльність), використання синонімів і антонімів.
- Використання у матеріалі для читання більшого шрифту і великих міжрядкових проміжків.
- Адаптація слів і довжини пропозицій, використовуваних текстів для

читання, з урахуванням робочої пам'яті дитини.

- Читання тексту вголос, при виникненні помилок повтор цілих пропозицій або їх частин. Спонукає дитину помічати знаки пунктуації та змінювати інтонацію під час читання.

- Вчити відповіді на питання про прочитане у тексті формулювати одним або кількома реченнями. Спонукає до використання різних формулювань при відповідях на запитання.

- Задавати запитання на розуміння просторово-часових і причинно-наслідкових відносин.

- Використовувати переказ з опорними пропозиціями і словосполученнями.

- Розвиток орфографічних навичок, спираючись на правила порівняльного вимови і алфавіту. Дозволяти супроводжувати свою діяльність промовою.

- Складання власних збірок правил і заохочення до їх використання під час виконання письмових завдань, в тому числі, правила використання букв при засвоєнні письма.

- Розвиток самоперевірки за допомогою нагадування вказівок (що і як треба робити), використання індивідуальних допоміжних засобів.

- Обговорення, пошук загальних понять, аналіз соціальних ситуацій.

- Спонукування дитини до коментування своєї діяльності (перш за все в трудовому навчанні та мистецтві).

Приклади використання корекційно-розвивальних прийомів роботи під час вивчення основних предметів

МАТЕМАТИКА

- Розвиток просторового та часового сприйняття.

- Вислуховання усних вказівок, формулювання плану дій.

- Поділ на частини багатокomпонентних інструкцій, поетапне виконання інструкцій.

- Розуміння і розв'язування текстових завдань: розумінню тексту

сприяють додаткові пояснення вчителя, а також складання малюнків і схем, на підставі яких фіксуються етапи рішення і здійснюється підтримка запам'ятовування.

Розвиток математичних навичок.

У разі відставання математичних навичок від вікової норми, індивідуальної адаптації вимагають області, які пов'язані з рахунком, вимірюванням і упорядкуванням чисел при навчанні з наступних предметів:

- Математика;
- Мистецтво і трудове навчання;
- Історія та інші.

Розвиток навичок, що застосовуються в навчанні з усіх предметів.

- Орієнтування в часі і просторі, розвиток сприймання часу і простору.
- Операції з кількістю (об'єднання, поділ, порівняння).
- Лічба.
- Встановлення зв'язку між кількістю, числом і цифрами.
- Складання та рішення рівностей, зокрема за допомогою об'єктів, символів і схем.
- Зіставлення текстів і рівностей.
- Розуміння математичних текстів, зокрема вміння розрізняти запитання, задані у задачі і запитання за змістом.
- Вимірювання.
- Використання арифметичних алгоритмів і алгоритмів розв'язування.

Рекомендовані прийоми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

- Розвиток моторики: пазли, ігри з ударами, вправи з пальцями рук, робота з пластиліном тощо.
- Розвиток обсягу числової пам'яті.
- Пояснення зв'язку між кількістю, числом і цифрою за допомогою життєвих ситуацій, встановлення зв'язку між досліджуваним матеріалом і життєвим досвідом дитини.

- Малювання / розфарбовування картинок шляхом об'єднання чисел або згідно математичним символам.
- Розвиток базових навичок, пошук зв'язків (перерахування, порівняння, додавання, віднімання, множення, ділення), зокрема за допомогою наочного матеріалу.
- Навчання різним арифметичним стратегіям, спонукання до пошуку і використання того варіанту, який найкращим чином підходить для конкретної задачі.
- Розвиток лічби і швидкості лічби «про себе» за допомогою самоперевірки з використанням комп'ютерних ігор.
- Розвиток математичної логіки з використанням завдань на розв'язування проблем на кмітливість, а також методом пошуку і навчання різних варіантів розв'язування.
- Використання наочного матеріалу: ілюстрацій, схем, недвозначних символів. Для розуміння описаних в завданнях ситуацій рекомендується використовувати додаткові усні пояснення.
- Навчання покрокового розв'язування з використанням алгоритму вирішення для конкретного завдання (необхідно переконатися в точному розумінні учнями завдання і ходу його розв'язування).
- Знання предметної термінології, зокрема назв розмірів.
- Вибір взаємозв'язків, які сприяють засвоєнню матеріалу з предмета, наприклад, числовий ряд, таблиця множення, тимчасова вісь, вимір; встановлення зв'язку з матеріалами, що вивчаються на інших предметах. Підтримка розвитку математичних навичок за допомогою функціонального читання.
- Розвиток самоперевірки шляхом нагадування інструкції (що було треба зробити), використання індивідуальних допоміжних засобів. Усне коментування дії в ході процесу і після його завершення.
- Спонукання до використання індивідуальних допоміжних засобів при виконанні арифметичних завдань на уроках з різних предметів. Слід навчити

дитину вміти просити про допомогу, а також вміти використовувати допоміжні засоби.

- Відпрацювання і закріплення вивченого за допомогою комп'ютера. Використання ігрових інтерактивних навчальних програм, підручників, що надають автоматичний зворотний зв'язок.

- Тренування арифметичних здібностей, пам'яті і реакції методом рахунку «про себе» на час.

- Використання стратегічних настільних ігор, розвиваючих арифметичні здібності і логіку.

Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ

- При адаптації враховувати принципи простого мовлення.
- Використання в матеріалі для читання більшого шрифту і великих міжрядкових проміжків.

- Збагачення словникового запасу шляхом створення зв'язків між предметами / істотами, картинами і словами.

- Підтримка засвоєння предметної термінології за допомогою використання синонімів і антонімів, а також варіювання формулювань.

- Угрупування об'єктів, явищ, слів і словосполучень з різним рівнем узагальнення.

- Задавання запитань на розуміння просторово-часових і причинно-наслідкових відношень.

- Формулювання відповіді на запитання спочатку на основі тексту з одним або кількома реченнями, потім по пам'яті, потім знову навпаки.

- В якості попередньої роботи по переказу заохочувати малювання по пам'яті, складання схем, заповнення карт, оперування реальними предметами.

МИСТЕЦТВО І ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ

- Розвиток дрібної моторики.

- Розвиток просторового та часового сприймання.

- Забезпечення розуміння інструкцій, поділ на частини складних інструкцій, поетапне виконання інструкцій.
- Збагачення словникового запасу шляхом створення зв'язків між предметами / істотами, картинками і словами.
- Групування об'єктів, явищ, слів і словосполучень за різним рівнем узагальнення.
- Вербалізація і пояснення етапів виконання завдань по рукоділлю.
- Коментування виконуваної діяльності згідно мети роботи.
- Усне і / або письмове фіксування етапів діяльності.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

- Розуміння і використання конструкцій пропозицій, що виникають відповідно до предметної специфіки.
- Призначення на роль ведучого в іграх, в яких потрібно в усній формі передавати правила гри.
- Розвиток просторового та часового сприйняття.
- Розвиток лічби, наприклад, завдання на порівняння швидкості бігу, довжини стрибків.
- Створення проблемних ситуацій, наприклад, « Проаналізуй, з яких причин учень не досяг мети? Які альтернативні рішення можна було використовувати для досягнення мети?»).

РЕКОМЕНДОВАНІ ПРИЙОМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗРОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.

Рекомендації з обліку індивідуальних особливостей дитини, викликаних ослабленням сприйманням, увагою, мисленням.

Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ

- Орієнтування в просторових і часових відношень, вербалізація відношень.

- Розпізнавання предметів, фігур і картинок, опис згідно з планом, порівняння.

- На підставі тематичного наочного матеріалу: 1) складання цілого з частин, 2) впізнавання цілого за будь-якою ознакою.

- Розпізнавання різних запахів, смаків, встановлення зв'язку між запахами і конкретними предметами, явищами.

ЧИТАННЯ

- Розрізнення слів з написання. Підбір описів до картинок.

- Розрізнення слів з схожим звучанням на слух.

- Тренування точного виконання усних інструкцій (в т.ч. багатокomпонентних).

- Пошук комбінацій букв в ряду букв / слів.

МАТЕМАТИКА

- Пошук цифр, букв в ряду в довільному порядку або таблиці зі збільшенням швидкості, зменшенням розміру шрифту.

- Вимірювання з використанням матеріалів з різних предметів. Порівняння розмірів.

- Розпізнавання різних геометричних фігур на дотик.

- виготовлення геометричних фігур.

- Об'єднання об'ємних фігур і їх плоских зображень.

- Угрупування геометричних фігур за кольором, розміром і формою.

- Встановлення зв'язку між новим матеріалом і досвідом дитини.

МИСТЕЦТВО І ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ

- Малювання за письмовими або усними інструкціями, за усною інформацією або інформації, представленою у тексті.

- Збірка конструктора Lego за кресленнями.

- Збірка предметів з розгортки на площину, наприклад, коробки.

- Творчі заняття з різними матеріалами: глиною для ліплення, пластиліном.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Вправи на координацію рухів.

- Кидки на точність і гри на спритність (класики, ігри в м'яч, дротики).
- Лазіння, гімнастичні вправи.
- Організація рухливих ігор на розуміння і використання слів, що виражають просторові і тимчасові відношення (ліворуч-праворуч, знизу-зверху, до-після тощо)

МУЗИКА

- Повторення і розрізнення ритмів.
 - Розпізнавання різних звуків (побутові звуки, звуки природи та ін.).
- Визначення напряму, звуконаслідування.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Найпоширеніші труднощі, які виникають у дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

УВАГА

Області, які потребують розвитку.

При виконанні завдань виникають труднощі з концентрацією і утриманням уваги. Здатна зосередитися на розумовій діяльності не більше ніж на 10 хвилин, після чого зазвичай припиняє то, що робить, і починає займатися чимось іншим або лежить на столі. Чи не в змозі робити кілька справ одночасно. Найчастіше починає виконувати завдання, не дослухавши до кінця розпорядження вчителя.

РОЗВИТОК СПРИЙМАННЯ

Області, які потребують розвитку.

Проблемними областями є швидкість і точність сприйняття. Труднощі виникають при перенесенні зображень на зображенні на реальні об'єкти (стебло квітки - стовбур дерева).

Спостереження потребують управління, тобто при демонстрації наочного

матеріалу необхідно вказувати на суттєві деталі. Дитина не в змозі запам'ятати те, чого він не зрозумів.

Невпевнено орієнтується в тимчасових відносинах, не в змозі застосовувати знання у виконанні завдань.

Використання матеріалів, які підтримують пам'ять, і спонукання до їх використання (алгоритми розрахунку, таблиця множення і т.д.)

МИСЛЕННЯ

Області, які потребують розвитку

У разі усних завдань не в змозі відрізнити важливу інформацію від менш важливою. Не вміє переформулювати думки, виражені в тексті, використовує формулювання з підручника. Потребує ретельного пояснення для встановлення взаємозв'язків між частинами досліджуваного матеріалу. Якщо встановлення зв'язків захоплює її особистий досвід або конкретне сприймання (екскурсії, експерименти), то результати істотно поліпшуються. Чи не в змозі усно обґрунтувати свій вибір, але в стані зробити вибір за допомогою матеріалу, представленого на картинках або в вигляді словосполучень.

Здатність усного узагальнення і розуміння повсякденних ситуацій (причинно-наслідкових відношень) слабкіше норми для відповідної вікової групи.

Рекомендації з обліку індивідуальних особливостей розвитку мислення.

РЕКОМЕНДАЦІЇ З ОБЛІКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ, ВИКЛИКАНИХ СЛАБКОЮ МОТОРИКОЮ.

МОТОРИКА

Області, які потребують розвитку.

Крутиться на місці, ходить по класу під час уроку, під час сидіння за парною через 10 хвилин проявляє ознаки втоми: починає тягнутися або лягає на парту.

Зорові і рухові навички формуються повільніше вікової норми.

Невпевнена дрібна моторика під час письма. Нестабільний почерк, судорожне тримання ручки. У техніці письма присутній невірне написання букв. Закінчення письмових робіт з причини поспіху важко читається, іноді нерозбірливо.

На уроках праці працююча, мотивована, але при засвоєнні необхідних навичок потребує керівництва з боку вчителя в більшій мірі, ніж однолітки. Вимагає повторного пояснення невеликими порціями. Після засвоєння якої-небудь навички із задоволенням застосовує його в роботі.

Потребує індивідуальної допомоги для розуміння інструкцій та на початку роботи.

ПРИ ВИВЧЕННІ УСІХ ПРЕДМЕТІВ

- Навчання правильній позі, в т.ч. під час сидіння.
- На уроках спонукання дотримуватися правильну поставу.
- Формування звички, при якій після фізичної і розумової діяльності настає розслаблення
- Застосування різноманітних методик, що підтримують активну участь учня в навчальному процесі: бесіда, рольові ігри, спільна діяльність, екскурсії тощо.
- Використання диференційованих вправ, що сприяють навчанню з відповідним для учня рівнем навантаження і з урахуванням його індивідуальних особливостей.
- Використання цікавих, але вимагають напруги завдань.
- Допомога в пошуку цікавої тематичної і предметної інформації і в умінні відрізнити важливу інформацію від менш важливою. Виділення більш важливої інформації в текстах.
- Спонування до встановлення зв'язків серед інформації по предмету, а також міждисциплінарних зв'язків. Керуватися принципом, що матеріал, який не був обдуманий і в якому не було встановлено зв'язків, швидко забувається.
- Допомога учневі в обґрунтуванні і формулюванні власної думки.

- Доцільно закінчувати урок висновком з боку вчителя та наданням учневі можливості самому розповісти, які нові знання він отримав на уроці.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

- Вправи на ходу, біг і стрибки для розвитку просторового і часового сприйняття, а також розуміння і виконання різних усних інструкцій.

- Кидки на точність для розвитку уваги і концентрації: негайна реакція на вказівки.

- Розвиток робочої пам'яті за допомогою виконання багатокomпонентних інструкцій, наприклад, вправи на координацію, гімнастичні вправи, танцювальні програми.

- Дотримання письмових інструкцій в іграх на орієнтування.

ЧИТАННЯ, Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ, МАТЕМАТИКА

- Організація діяльності, яка передбачає від дитини послідовного і багаторазового виконання дій протягом декількох хвилин.

- Роз'яснення понять, пов'язаних з моторикою і виконання вправ на рухливість.

- Розвиток техніки письма методом копіювання.

- Для формування письмових рухів і зв'язування букв розвиток дрібної моторики рук: продовження візерунків, обведення контурів.

МИСТЕЦТВО І ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ

- Розвиток техніки письма:

- 1) розвитку рухів пальцями: зав'язування стрічок, сортування дрібних предметів, ігри в мотузку, розминка пальців.

- 2) зміцнення рухів кисті: малювання, ліплення, розривання паперу, вирізання фігур, вязання гачком.

- Малювання візерунків, перенесення представлених візерунків.

- Творча діяльність з використанням пластиліну і глини.

5.1.2. РОЗВИТОК НАВИЧОК ПОСТАНОВКИ І ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ ТА НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ.

Сприяння розвитку здатності до самовизначення, як зазначалось вище, є одним з основних завдань навчання та виховання дітей з особливими потребами. Розвинута здатність дитини до самовизначення робить її активним членом громади, який може самостійно обирати курс розвитку власного життя задля реалізації власних потреб та принесення користі суспільству. В цьому контексті здатність встановлювати цілі та досягати їх можна розглядати як основу здатності до самовизначення.

Самовизначені дії цілеспрямовані. Цілеспрямована поведінка дає можливість людям самостійно прогнозувати наслідки власних дій та обирати ті форми поведінки, які слугують досягненню короткотермінових та довготермінових цілей. Практика таких дій призводить до розвитку здатності до самовизначення та до формування в структурі я-концепції дитини орієнтації на самостійність та образу себе як активного та компетентного учасника соціального життя.

Дітям з когнітивними порушеннями надзвичайно важко здійснювати такі комплексні мисленнєві операції, як постановка цілей, оскільки при цьому задіяні ті ділянки мозку, які у більшості таких учнів є малорозвинутими. Відтак, розвивати навички постановки та досягнення цілей слід починати якомога раніше. Для цього вчителю потрібно розуміти, як працює процес постановки цілей та саморегуляції діяльності, і мати уявлення про те, як саме труднощі в узагальненні, абстрагуванні, запам'ятовуванні та відтворенні інформації впливають на процес постановки цілей та саморегуляції діяльності на кожному його етапі. Розуміння цього негативного впливу дозволяє вчителю створювати для дітей з когнітивними порушеннями додаткові можливості для практики відповідних мисленнєвих операцій на кожному з етапів постановки цілей та саморегуляції діяльності.

Постановка цілей – це процес визначення власних цілей для реалізації власних потреб і бажань та пошук шляхів успішного досягнення цих цілей. Досягнення цілей – успішне виконання цілеспрямованої діяльності. Процес постановки і досягнення цілей передбачає:

- 1) чітке і конкретне виявлення і визначення цілі у відповідності до потреб і бажань людини;
- 2) визначення шляхів досягнення цілі;
- 3) визначення та здійснення конкретних дій в рамках цих шляхів, які максимально підвищують ймовірність досягнення бажаного результату.

На кожному з цих кроків дитина має здійснювати порівняльний аналіз різних варіантів та приймати рішення про те, які цілі слід переслідувати і які дії призведуть до їх реалізації. Найбільшу користь дитина отримує від досяжних цілей, за яких максимізується мотивація та продуктивність. При постановці цілей дітям з когнітивними порушеннями варто більше уваги звертати на конкретні та досяжні цілі. Загалом, якщо в дитини є особистий інтерес до мети та результатів діяльності, якщо вони мають для дитини особистий зміст, то її мотивація брати участь в такій діяльності буде вищою.

Надзвичайно важливою для досягнення визначених цілей є здатність до планування цілеспрямованих дій. Така здатність тісно пов'язана зі специфічним типом мисленнєвої діяльності, яка направлена на ідентифікацію різних способів досягнення певної мети. Ідентифікація шляхів досягнення цілі сама по собі є проактивним, цілеспрямованим процесом. Цілеспрямовані дії є саморегульованими. Тобто дитина має самостійно визначати шляхи досягнення цілі, самостійно залучатись до певної цілеспрямованої діяльності та самостійно моніторити власний прогрес, самостійно завершувати діяльність та самостійно робити висновки за результатами оцінки продуктів такої діяльності.

Здатність до цілеспрямованих дій базується на навичках та знаннях, пов'язаних із самоорганізацією та самоконтролем, досягненням цілей, вирішенням проблем та просуванням власних інтересів. Важливим елементом здатності до цілеспрямованої діяльності є процес порівняння свого поточного

стану з очікуваним цільовим станом, саморегулювання та оцінка того, чи обраний шлях призводить до прогресу та в кінцевому шляху – досягнення результату.

Таким чином, процес самовизначення та здійснення цілеспрямованої діяльності є досить складним, циклічним та вимагає значних інтелектуальних ресурсів. Для того, щоби цей процес реалізовувався успішно, будь-яка людина повинна мати розвинуті навички саморегуляції.

Формування саморегуляції.

Навчальна діяльність, є тією призмою, у якій перетинаються всі психічні процеси учня, серед яких, найширше проявляється саморегуляція та її похідна – самоконтроль. Відповідно до принципу довільності, розрізняють довільний і мимовільний види саморегуляції та самоконтролю. Довільний вид – припускає усвідомлений характер постановки цілей і їх досягнення при виконанні конкретного виду діяльності. Сам же процес виконання діяльності, реалізується через самоконтроль: аналіз ситуації, послідовність дій, звірення результату з еталоном, тобто передбачає перехід від постійної усвідомленості самоконтролю за діяльністю до його автоматизованого внутрішнього виду, де постійне усвідомлення не є обов'язковою умовою.

Формування саморегуляції навчальній діяльності розпочинається з розвитку самоконтролю, що підкоряється певним закономірностям. На початку навчання в школі оволодіння самоконтролем виступає для дітей як самостійна форма діяльності, зовнішня стосовно основного завдання. І тільки поступово, завдяки багаторазовим і постійним вправам у її здійсненні, самоконтроль перетворюється в необхідний елемент навчальної діяльності, включений у процес її виконання. До кінця початкового навчання самоконтроль молодших школярів розпочинає усвідомлено вплітатися в складові навчальної діяльності. На цьому віковому етапі, у школярів проявляється тенденція не тільки піддавати самоконтролю результати навчальної діяльності, але й перевіряти свої дії під час процесу її виконання.

Основою формування самоконтролю виступає зразок (наочна основа), за яким учень навчається здійснювати самоконтроль. На початку навчання, діти мають більшу потребу в наочній основі, у виконанні дій за відповідним зразком, з яким співвідноситься виконувана навчальна діяльність, й у спонуканні до здійснення самоконтролю. До кінця молодшого шкільного віку з'являється рефлексія і тим самим створюються нові можливості для формування самооцінки власних досягнень і особистих якостей. Самооцінка стає адекватнішою і диференційованою.

Сформованість специфічної навчальної мотивації є одним із головних компонентів процесу саморегуляції продуктивної навчальній діяльності учнів. Динаміка мотивації навчання молодших школярів виявляється в тому, що спочатку у школярів превалює інтерес до зовнішнього боку перебування в школі (зовнішня мотивація), потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці (внутрішня мотивація). Ці внутрішні мотиви є виявом особистісного інтересу до нового, до навчально-пізнавальних завдань, переваги навчальної діяльності над ігровою.

Таким чином, мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, що відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо.

Іншим важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності є рефлексія (вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності), яка виступає в якості психічного новоутворення молодшого шкільного віку. Вона включає в себе співставлення умов і мети діяльності, з'ясування наявних в ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх повноти для досягнення мети, мисленнєве вироблення поетапного планування, врахування і обробка отриманої інформації, яка свідчить про рівень адекватності кожного етапу розв'язання задачі відповідно до мети.

Недорозвиток або несформованість адекватних механізмів саморегуляції тією чи іншою мірою порушує гармонійність розвитку особистості, що призводить до відхилень у її психічному та фізичному розвитку.

Несформованість навчальної мотивації у школярів з когнітивними порушеннями визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо.

Психологи і педагоги однастайні у тому, що у молодших школярів когнітивними порушеннями, несформований і такий важливий компонент саморегуляції, як самоконтроль. Наприклад, за отриманими даними, молодші школярі із ЗПР не мають позитивного ставлення до виконання завдання, бажання його завершити. Під час аналізу завдання – розуміють лише загальну мету діяльності, інструкція ж його виконання (а особливо у великому обсязі) не усвідомлюється навіть в процесі практичних дій. Виконуючи завдання за зразком, учні переносять відомий спосіб розв'язування завдання не визначаючи потрібний, не перевіряють результат задовольняються будь-яким результатом роботи.

Відсутність у дітей з порушеннями когнітивного розвитку регулятивних дій виявляється в систематичній підміні ними важких завдань легшими, намаганні уникнути труднощів. Недорозвиток саморегуляційних процесів характеризується невмінням підкорити навчальну діяльність поставленим задачам, відсутністю навички мисленнєвого планування своїх дій та результатів їх виконання відповідно до плану, несформованістю самоконтролю, самооцінки.

5.2. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

За умов адекватної та своєчасної корекції інтелектуальна діяльність дітей із ЗПР може досягати високого рівня компенсації. Коригуюче навчання таких дітей здійснюється у класах інтенсивної педагогічної корекції.

Уся навчально-виховна робота повинна ґрунтуватися на принципах корекційної педагогіки та розумінні першопричини відхилень у психічному розвитку цих дітей, повинна здійснюватися підготовка в особистісно-розвиваючій сфері дитини. Якщо правильно організувати підхід до кожної дитини, такі діти здатні на значний прогрес у знаннях, уміннях і навичках. Позитивна динаміка дає можливість дітям нормально адаптуватися в суспільстві.

Крім корекційної роботи повинна проводитися і лікувально-профілактична робота з цими дітьми. Вона складається з різних лікувально-фізкультурних занять.

Неодмінною умовою успішності корекційної роботи з дітьми є її ранній початок. Ознаки відставання дитини в психічному розвитку можна помітити вже на першому році життя, і чим старшою стає дитина, тим вони помітніші.

Ще однією умовою успішної корекції психічного розвитку дитини із ЗПР, тісно пов'язаною з першою, є комплексний підхід до її здійснення. Працюючи над усуненням певних порушень в інтелектуальній діяльності учня, необхідно усвідомлювати тісний взаємозв'язок та взаємозалежність між окремими психічними функціями. Практично неможливо розділити розвиток сприймання, мислення, пам'яті та інших функцій, спочатку зайнявшись однією, а потім іншою. Чим би ми не займалися з дитиною, ми розвиваємо її психіку в цілому, тому що, сприймаючи річ, дитина тут же запам'ятовує її зовнішній вигляд, назву, дії з нею, осмислює її належність до певної групи вже відомих предметів.

Ланцюг формування вищих психічних функцій – уяви, мовлення, понятійного мислення і бере свій початок у чуттєвому пізнанні світу. Воно на все життя залишається основою побудови складної споруди, якою є людська психіка. У дітей із ЗПР ця основа слабка. Через це така важлива роль протягом усього шкільного навчання відводиться збагаченню знань та уявлень дітей про

навколишній світ, осмисленню та систематизації цих знань та вмінь, які діти засвоюють (за умовами нормального розвитку) ще в дошкільному віці. При цьому важливо, щоб дитина активно діяла з предметами: спостерігала їх ознаки, порівнювала, знаходила спільне і відмінне за ними.

Отже, оволодіння дитиною із ЗПР мисленням, мовленням, позитивно впливає на засвоєння знань, яке відбувається більш осмислено й систематизовано. У результаті і функції пам'яті (запам'ятовування та відтворення) стають більш продуктивними.

Важливою умовою успішності корекції психічного розвитку дітей із його затримкою є добір і поєднання відповідних видів діяльності в навчальному процесі та організації дозвілля. Щоб діти із ЗПР стали повноцінними учнями, їм треба пройти певний період формування навичок навчальної діяльності. Тому на початку навчання в цих дітей продуктивнішою є гра, яка сьогодні досить широко використовується.

Зрозуміло, що навчання не може будуватися тільки на ігровій діяльності дитини. Хоча ця діяльність легша і продуктивніша спочатку, але для подальшого розвитку дітей необхідно формувати і більш складні види діяльності. З огляду на це, залучення дітей до виконання суто навчальних завдань починається з перших днів роботи з ними. Воно бере початок з вироблення в них здатності виконувати певні правила поведінки на уроці, зосереджувати увагу на вимогах педагога. Через труднощі виконання навчальні завдання для дітей спочатку повинні бути простими, короткими, а перехід від однієї дії до іншої передбачає допомогу.

Важливою умовою успішної корекції розвитку дитини є підтримання її активності та інтересу до виконуваної справи. Збуджує інтерес тільки те завдання, яке дитина може свідомо і успішно виконувати. Водночас воно не повинно бути надто легким, таким, що не потребує жодних зусиль. Поступове нарощування складності завдань тренує інтелектуальні і вольові здібності дитини.

Для подолання пасивності дітей із ЗПР, яка становить серйозну перешкоду в корекційній роботі з ними, виняткове значення має позитивна оцінка їх діяльності. Слід мати на увазі, що пасивність цих дітей часто зумовлюється не тільки об'єктивною складністю для них певного завдання, а й невпевненістю у власних силах. Відстаючи в розвитку від своїх ровесників, вони вже встигли закріпити негативний досвід невдач, бо завжди були серед невмілих, гірших і в групі дитячого садка, і в масовій школі, де більшість з них починала навчатися. Кожен, кому доводилося працювати з такими дітьми, не раз переконувався, як під впливом доброзичливого ставлення, похвали, часом перебільшеної, дитина ставала вправнішою, кмітливішою і справді поліпшувала результати виконуваної роботи. Тому, яким би маленьким не був успіх дитини, він не повинен пройти непоміченим. Цим підтримується і розвивається впевненість, повага до себе, яку вона неодмінно захоче зберегти і намагатиметься утриматися на рівні зростаючих вимог до неї.

Отже, корекція ЗПР дітей потребує тривалої і системної роботи, яка охоплює всі види їх діяльності.

Тільки при суворому дотриманні таких підходів до процесу реабілітації даного контингенту дітей можливо добитися відновлення всіх сфер психічної діяльності, включаючи пізнавальну й емоційно-вольову, що і забезпечує повноцінну інтеграцію і функціонування дітей із ЗПР в соціумі.

5.3. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ

Гіперактивні діти – молодші школярі – мають підвищену проблему у русі, що суперечить вимогам шкільного життя, оскільки шкільні правила не дозволяють їм вільно рухатися під час уроку і навіть під час перерви. А висидіти за партою 4-6 уроків по 45 хвилин поспіль для них завдання непосильне.

Саме тому вже через 15-20 хвилин від початку уроку гіперактивна дитина не в змозі висидіти за партою спокійно. Цьому сприяє брак рухливості на уроці,

відсутність зміни форми діяльності на уроці і впродовж дня. Наступною проблемою є протиріччя між імпульсивністю в поведінці дитини і нормативністю стосунків на уроці, що відображається в невідповідності поведінки дитини до встановленої схеми: запитання вчителя – відповідь учня. Гіперактивна дитина, зазвичай, не чекає, доки вчитель дозволить їй відповідати. Вона найчастіше починає відповідати, не дослухавши запитання і часто вигукує з місця.

Гіперактивним дітям властива нестійка працездатність, що є причиною збільшення кількості помилок в усних відповідях та під час виконання письмових завдань тоді, коли настає стан втомленості. А фіксована (стандартна) система оцінювання знань, умінь і навичок, що прийнята в сучасній школі, виконує не скільки функцію регулювання, скільки санкціонування для дитини, оскільки збільшення у зв'язку із стомленням кількості помилок призводить до збільшення кількості зауважень і негативних оцінок з боку вчителя, що сприймається дитиною як негативне оцінювання себе в цілому, а не як оцінювання своєї роботи.

Навички читання і письма у гіперактивної дитини значно нижчі, ніж в однолітків, і не відповідають її інтелектуальним здібностям. Письмові роботи виконуються неохайно з помилками від неуважності. При цьому дитина не схильна прислухатися до порад дорослих. Спеціалісти вважають, що справа тут не лише у порушенні уважності. Труднощі формування навичок письма і читання нерідко виникають як результат недостатнього розвитку координації рухів, здорового сприйняття, мовленнєвого розвитку. Система подання навчального матеріалу в школі являє собою, перш за все, педагогічний монолог, який потребує від дитини уважного прослуховування і виконавчої поведінки, тоді як гіперактивним дітям потрібні, перш за все, візуальні й тактильні опори під час здобування інформації. Таким чином, можна говорити про невідповідність способів подання навчального матеріалу до багатоканального його сприймання гіперактивною дитиною.

І ще одна особливість шкільного середовища, що не дозволяє гіперактивним дітям почуватися комфортно, — це відсутність ігрового простору в школі, тоді як для цих дітей він є необхідним, оскільки дозволяє організувати ігри для зняття статичної напруги, обігравати агресивність, корекцію механізмів емоційного реагування, розвиток навичок соціальної поведінки. А оскільки в школі такий простір не визначений, то гіперактивні діти вибудовують його не завжди там, де це вважається припустимим, і, отже, знову не відповідають вимогам, що їх висуває шкільне життя.

Проблеми гіперактивних дітей не розв'язуються миттєво та однією людиною. Ця комплексна проблема потребує уваги як батьків, так і лікарів, педагогів і психологів.

Корекційна робота щодо формування правильного мовлення гіперактивних дітей спрямована на вироблення навичок повільного темпу мовлення:

1. Дотримання «режиму мовчання». Рекомендується максимум мовчання поза заняттями та вдома. Не рекомендується перегляд телепередач та комп'ютерні ігри. «Режим мовчання» знімає перезбудження та тривожність.

2. Робота по засвоєнню повільного темпу мовлення (промовити як логопед, дати відповідь на запитання).

3. Закріплення повільного темпу мовлення проводиться на основі:

а) висловлення своєї думки;

б) розігрування діалогів із життєвого досвіду (в магазині, на пошті, у транспорті тощо).

в) розучування та декламація віршів;

г) переказу текста, оповідання за планом та без нього, з опорою на наочність;

д) участь у сюжетно-рольових іграх; хороводах;

4. Введення у роботу логопедичної ритміки. Заняття включають вправи на:

- а) дихання, голосові вправи;
- б) вправи на нормалізацію м'язевого тону, на розвиток плавності рухів;
- в) вправи на активізацію уваги;
- г) вправи на виховання чуття ритму.

Рекомендації щодо роботи з гіперактивними дітьми:

1. Мовлення дорослих має бути неквапним, плавним, правильним і чітким.
2. Оберігати дитину від контактів із людьми, які мають порушення темпу мовлення.
3. Застерігати дитину від психічних та фізичних травм, бурхливих проявів гніву та радощів.
4. Не навантажувати мовлення дитини, вимагаючи вимовляти складні фрази, незнайомі й незрозумілі слова, заучувати велику кількість віршів, складних за змістом.
5. Не забувати хвалити дитину після кожного успіху.
6. Дотримуватися чіткої структури заняття. Варто наперед повідомляти дітям про види роботи, які будуть наступними.
7. Давати дитині лише одне завдання на певний відрізок часу, щоб вона могла його завершити.
8. Для підкріплення усних інструкцій використовувати зорову стимуляцію.
9. Уникайте скупчення людей. Перебування на конкурсах, змаганнях, групових заняттях і т.д. спричиняє переживання, як наслідок наступає перезбудження, а відтак і порушення поведінки.
10. Під час ігор обмежуйте дитину лише одним партнером. Уникайте неспокійних, галасливих друзів (сусідів за столом).
11. На робочому місці дитини (і в кімнаті) має бути якомога менше предметів. Речі повинні бути складені так, щоб не відволікати увагу.

Рекомендовані вправи на розвиток уваги:

1. Дитині пропонується якнайшвидше й точніше викреслити в колоні тексту будь - яку букву, яка часто зустрічається, наприклад, “о” або “а”. При цьому треба заохочувати дитину, хвалити за виконання завдання, стимулювати інтерес.

2. Для тренування переключення та розподілу уваги вправу треба дещо змінити: пропонується закреслити одну букву вертикальною рисою, а іншу - горизонтальною. З часом завдання можна ускладнювати. Наприклад, одну букву закреслити, другу - підкреслити, а третю - обвести кружечком.

3. Ви показуєте пантоміми, а дитина повинна вгадувати, що кожна дія означає. Для початку пропонується зобразити прості дії, які ви робите, коли вмиваєтеся, чистите зуби, читаєте книгу, п’єте... Потім дії ускладнюєте. Якщо виникнуть труднощі, проаналізуйте їх разом з дитиною. Потім можна помінятися ролями, нехай тепер учень задумає якусь дію.

4. Наступну вправу слід розпочати після того, як ви прийшли з прогулянки. Дитині пропонуємо таку гру: відтворити прогулянку з найбільшою точністю.

5. Вправа має місце під час прогулянки по місту. Увага дитини звертається на різні знаки, символи, позначення на рекламних плакатах, виставках, на різних показниках. Пізніше, через деякий час, просимо дитину відтворити в усній формі все те, що вона бачила.

6. У квадратику написати цифри від 1 до 20, але в хаотичному порядку. Учневі дається завдання знаходити і називати числа в порядку зростання, вказуючи на них олівцем, а потім у порядку спадання. Якщо дитина швидко знаходить цифри у простій таблиці, запропонуйте складнішу (наприклад, від 1 до 50).

7. Для проведення гри треба вирізати з картону невелике квадратне поле, яке складається з 25 клітинок. По клітинках ігрового поля слід пересувати уявну «Муху»: «вниз», «вправо», «вліво» (по одній із таких команд). «Муха» пересувається відповідно до команд у сусідню клітинку. Початкова позиція «Мухи» – центр.

Вправи для розвитку дрібної моторики:

- згинання пальців у кулак та їх розгинання;
- почергове виконання рухів рукою: кулак – ребро – долоня;
- почергова зміна положення рук: ліва рука – кулак, права – долоня; згодом навпаки: права рука – кулак, ліва – долоня;
- розкладання гудзиків, паличок, насіння за поданим зразком;
- нанизування намиста, кілець, гудзиків на нитку (основу);
- пришивання, застібання та розстібання гудзиків; плетення коси;
- ігри з мозаїкою, будівельним матеріалом, конструювання, складання пазлів (за зразком, по пам'яті та за уявою).

Ігри та вправи на розвиток дихання:

«Забий м'яч у ворота». Запропонуйте дитині подути на ватний чи паралоновий м'ячик, так, щоб він покотився у ворота (їх можна зробити з дроту, або намалювати). Повітряний струмінь повинен бути плавним, повільним, безперервним.

«Язичок-футболіст». Як і в попередній вправі, треба забити м'яч у ворота, але тепер із допомогою язика. Дитина повинна посміхнутися та покласти широкий язик на нижню губу, і, неначе вимовляючи [ф], дути на кінчик язика.

«Літак». На кінчик носа покласти шматочок паперу або вати. Відкрити рот, широкий язик покласти на верхню губу, бокові краї язика притиснуті. Повітряний струмінь виходить посередині язика. Дитина повинна сильно подути так, щоб “літак” полетів угору.

«Пелюстки». Покладіть на долоню справжні або вирізані з паперу невеличкі пелюстки квітки. Запропонуйте дитині подути, щоб пелюски злетіли з вашої долоні.

«Кораблик». Налийте у миску воду. Зробіть паперовий чи пенопластовий кораблик та покладіть його на воду. Запропонуйте дитині подути на кораблик спочатку довгим струменем повітря, наче вимовляючи [ф], а потім переривчасто, наче вимовляючи звуки.

5.4. НАПРЯМИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РАС

Задля подолання труднощів комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з розладами аутичного спектра нами виділено і пропонується 7 взаємопов'язаних напрямів роботи: розвиток довербальної комунікації, розуміння мовлення, розвиток мовлення на рівні перших слів, комбінації слів, речень, зв'язного мовлення та альтернативні методи комунікації.

Кожна особа, не важливо на якому рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку вона знаходиться, вступає у взаємодію з іншою особою, спілкується з нею доступними для себе способами.

Необхідно мати на увазі декілька принципів моментів, а саме:

- Комунікація починається з наміром (інтенцією).

Щоби з будь-чим звернутися до співрозмовника потрібен як мотив (бажання та зацікавленість) так і потреба (необхідність) це зробити, що є рушійними силами взаємодії як такої. Ті ж рушійні сили спровокували виникнення мовлення в стародавньому світі.

- Комунікація – інтерактивний двосторонній процес.

Її хід залежить від реакцій та відповідей партнера по взаємодії. Тож, намагайтеся бути терплячим, не директивним і уважним слухачем та прагніть зробити ситуацію комунікації комфортною для дитини з аутизмом.

- Не намагайтеся вгадати бажання дитини та задовольнити їх.

Натомість, створюйте умови для контакту, як такого, і доводьте необхідність застосовувати мовлення для спілкування. Моделюйте ситуації вибору. Тримаючи в руках два предмети, один з яких бажаний, а інший нейтральний, запитайте: «Ти хочеш грати з м'ячиком чи лялькою?». Допоможіть дитині здійснити вибір, використовуючи на початковому етапі вказівний жест, потім вокалізації і, нарешті, називаючи бажаний предмет за зразком і без нього. Інколи корисним може бути вдати, що Ви не розумієте того, що показує дитина, з метою заохотити зробити вербальну спробу.

- Схвалюйте та заохочуйте бажану поведінку (жести, вокалізації, слова) і не підтримуйте небажану (неприйнятну).
- Використовуйте кожен можливість для розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок дитини.

Коли мова йдеться про довербальну комунікацію, ми маємо на увазі широкий спектр немовленнєвої поведінки дитини, спрямованої на взаємодію з іншою особою (чи особами), як от: соціальна посмішка, гуління та лепетання, як засіб привернути увагу до себе або до об'єкту, вирази обличчя, пози та жести, що супроводжують соціальну взаємодію, координація уваги та погляду між особою та об'єктом. Все це використовує дитина з самого раннього віку, щоб: повідомити найближчому оточенню про свій емоційний чи фізичний стан, спонукати задовольнити її потреби, виказати незгоду або протестувати, привернути увагу до себе чи до об'єкту, що зацікавив, долучитися до спільної гри.

Для педагога, як і для найближчого оточення дитини, важливо спрямувати свої зусилля на те, щоб кожній спробі «початківця» вступити в контакт з іншою особою було приділено увагу. Намір дитини спілкуватися має бути підтриманий та схвалений. Це заохочуватиме її до наступних спроб. Спостереження за поведінкою дитиною розкаже про те, в який спосіб вона намагається вступити у взаємодію з оточуючими її людьми. Кожен погляд дитини з аутизмом в обличчя іншій особі повинен зустріти усмішку у відповідь. Можна підморгнути, вимовити ім'я дитини чи сказати «Привіт!». Тілесний контакт також є важливим. У відповідь на спробу встановити контакт, якщо дозволяє відстань, торкніться дитини, погладьте по голові, обійміть у відповідь на погляд. Підтримуйте приємний для обох сторін зоровий контакт якомога довше.

Будьте уважними до інтересів дитини. Зробіть її інтерес спільним для вас обох: долучіться до розглядання предмета, що зацікавив дитину, продемонструйте можливі дії з ним, розкажіть про предмет і т. ін. Використовуйте будь-яку ситуацію щоб виявити та розширити можливості

спільного інтересу, наприклад, можна розглядати й дослухатися до звучання музичних інструментів чи брязкалець, спостерігати за дощем за вікном, маніпулювати іграшкою, роздивлятися книжки, їсти разом. Дитина повинна звикнути до того, що дорослий може долучатися до її дій, виконувати певні дії з нею (обіймати, лоскотати, крутити, колисати) або з предметом, що цікавить (заводити іграшку, будувати з кубиків, котити м'яч). Час від часу вимовляйте ім'я дитини, привертайте увагу до свого обличчя, щоб вона не сприймала іншу людину як продовження іграшки.

За кожної можливості приєднуйтесь до діяльності дитини та імітуйте її рухи та дії. Робіть паузи та спостерігайте чи вона очікує продовження або відповідає тією самою дією. Поступово видозмінюйте, модернізуйте дії, надаючи їм певного сенсу, перетворюючи на ігрову діяльність. Те саме стосується й імітації будь-яких вербальних проявів дитини. Згодом це може перетворюватися на словесні ігри (добір слів на початковий звук, перетворення вокалізацій дитини на слова чи пісеньки і т. ін..)

Приділіть увагу почерговому виконанню певних дій (складати кубики в коробку по черзі – «один кладу я, другий – ти», вдаряти в барабан, передаючи палички). За таких обставин, коментуйте дії словами: «моя черга, твоя черга».

Не забувайте посміхатися і привертати увагу дитини до свого обличчя! Для цього час від часу використовуйте різноманітні та яскраві предмети, як то: великі та кумедні капелюхи, окуляри, хустинки, грим, прикраси (сережки, намисто, стрічки), перуки, маски. Це урізноманітнить ситуацію взаємодії та викличе додаткову порцію цікавості й інтересу до Вас як до партнера по комунікації.

Важливо підтримувати та розвивати вміння дитини звертати увагу на партнера по взаємодії, наслідувати дії і вербальні спроби, виконувати їх по черзі, вправляючись в різних ситуаціях та на різноманітному ігровому матеріалі.

Природно буде використовувати фрагменти соціально-комунікативних ігор («ку-ку», «іде коза рогатая...» та ін.) з метою демонстрації соціальної

поведінки (зоровий контакт, варіативна міміка та інтонації, рухи тіла, доречні жести). Якщо дитина під час гри уриває зоровий контакт, припиніть грати та відновіть спроби за умови відновлення зорового контакту.

Впроваджуйте обмін предметами. Підготуйте дві цікаві для дитини іграшки, одну з яких зразу ж віддайте дитині, а іншу тримайте в себе. Покажіть Вашу іграшку і передайте її дитині після того, як вона віддасть свою. Свої дії супроводжуйте словами: «дай мені» чи «давай поміняємося» та «дякую». Задля продовження та розвитку навичок обміну, корисними будуть сумісні ігрові дії з одним предметом: котити м'яч чи машинку один одному, пересувати ляльку, вдаючи її ходу і т. ін..

Приділяйте належну увагу розповіданню коротких віршиків, лічилок, забавлянок. Окремим і додатковим видом діяльності можуть бути пальчикові ігри та рухи тілом, як інсценування змісту віршиків (як от, «Я печу, печу в печі всім малятам калачі...»). Якщо віршик чи забавлянка стає відомим дитині, залишайте певні фрази незакінченими та очікуйте, що дитина «допоможе» Вам, вставивши потрібне слово чи жест.

Використовуйте звуки чи вигуки, що позначають емоційні стани та людські переживання в відповідних ситуаціях, наприклад, «ой» або «ох», коли хтось вдарився, «ух, ти!» або «ну і ну» при здивуванні, «ай-яй-яй...», коли прикро, «гр-р-р», вдаючи, що сердитесь і т. ін. Супроводжуйте подібні звуки відповідними жестами, виразами обличчя та дещо перебільшеним інтонаційним забарвленням.

Вживайте звуки, що їх асоціюють із звучанням музичних інструментів, як от, «бринь-бринь» для гітари, «бум-бам» для барабану, «дінь-дінь» для дзвіночка, «чи-ча» для маракасів та інші. Продемонструйте, що підспівувати можна, використовуючи «ля-ля-ля», «м-м-м», «а-а-а» та інші звукові нісенітниці. Заохочуйте дітей до наслідування.

Такі звуконаслідування як, «стук-стук», «плюсь», «вжик», «кх-кх», «бум» та інші можна вживати з метою проілюструвати свої чи чийсь дії або зміст прочитаного (розказаного).

В рамках розвитку сенсорного сприймання приділіть увагу навчанню асоціювати певний предмет із звуками, що він може продукувати (годинник «тікає», механічна іграшка грає, кіт нявчить, коник цокає копитами). Цікавою й корисною тут може виявитися гра «Хто так каже?». Навчайте виокремлювати з навколишнього середовища звуки, що їх вимовляють люди, асоціюючи їх з людиною, зображеною на картинці чи фото, а також розрізняти мовленнєві та немовленнєві звуки.

Спостерігаючи за дитиною, відмічайте для себе ситуації, де вона підходить до людини, дивиться в обличчя, вимовляє звуки чи звукосполучення, одним словом, намагається «говорити» та моделюйте такі самі, чи подібні ситуації, надаючи їй можливість «попрактикуватися» багаторазово.

Як тільки помічено, що дитина використовує звуки для комунікації, починайте диференціювати звуки для дитини: «мм» може означати «морозиво» в одній ситуації і «мама» в іншій, «ку» може стати «кулькою», а «ка» - «кататися» і т. ін. Допоможіть звукам набути сенсу у словах. Це навчатиме дитину, що мовлення має значення, за вербальною продукцією стоїть зміст.

Особливу і окрему увагу на довербальному рівні варто приділити заохоченню й навчанню вживати найнеобхідніші для спілкування жести, а саме: «так» - стверджувальний кивок головою, «ні» - заперечувальні рухи голови чи руки, «дай» - відкрита долоня простягнутої вперед руки та вказівний жест.

Для навчання жестам «так» і «ні» слід використовувати предмети або фотографії чи картинки, що добре відомі дитині. Починаємо зі стверджувального кивка головою. Маючи в коробці чи мішечку набір потрібних предметів, виймайте по одному, показуйте дитині та запитуйте: «Це м'ячик?». На початку буде необхідна підказка: до основного запитання додається допоміжне «Так?», що супроводжується кивком голови. Таким чином, у запитанні буде закладено і відповідь, що її повинна повторити дитина (жестом чи словом), але зі стверджувальною інтонацією. Як тільки дитина робить жест головою чи вимовляє щось, схоже на «так», вона повинна

отримати винагороду у вигляді того предмету, що був у Вас в руках, та похвалу. Все повторюється з рештою предметів. Аналогічні вправи можуть бути використані також під час інших занять, що зробить навички більш вживаними та прикладними.

Після засвоєння «так» (принаймні, у штучно організованих ситуаціях), переходьте до провокаційних запитань. Вказуючи на м'ячик, запитуйте: «Це яблуко?». Продемонструйте зразок жесту-відповіді та допоможіть дитині показати рухом голови чи сказати «ні».

Заперечувальний жест головою чи рукою стане дитині у пригоді, коли є потреба відхилити пропозицію. Навчайте відповідати на питання: «Хочеш яблуко?» чи «Давай пограємо?» жестом або словом. Діти з аутизмом схильні вдаватися до небажаної поведінки в ситуації, що протирічить їх бажанням, як от, кричати, відштовхувати предмет або кидати навчальний матеріал.

Можна виготовити зразу цілі фрази чи використовувати поодинокі слова для того, щоби проілюструвати дитині прийнятний спосіб відмовитися від запропонованого предмета та навчити її користуватися бажаними формами поведінки замість небажаної.

Тож, використання жесту чи мовлення є не тільки засобом спілкування, а й методом зменшення кількості та інтенсивності небажаних поведінкових проявів.

Початком навчання застосовувати вказівний жест та жест «дай» може бути ситуація, коли дитина змушена тягнутися до предмету з наміром заволодіти ним.

Так, тримаючи на відстані від дитини два предмети, один з яких є бажаним, а інший нейтральним, дорослий запитує: «Що ти хочеш, печиво чи цукерку?». Відповіддю дитини можна вважати здійснення нею вибору на користь бажаного предмету, а для цього вона повинна випростати руку в певному напрямку. Згодом, наближуючи предмети до дитини, допоможіть спочатку фізично, а потім наочним прикладом, використовувати вказівний палець для показу та відкрити догори долоню, щоби попросити певний об'єкт.

Заохочуйте дитину використовувати жести з метою привернути увагу до себе (своїх потреб), наприклад, торкатися іншої особи чи легко плескати по ліктеві або плечі, заглядати в обличчя. Така невербальна поведінка є способом ініціювати контакт і, звісно ж, має отримати відповідну винагороду у вигляді уваги, посмішки чи обіймів.

Розвиток мовлення на рівні перших слів

Найперші слова, що ними починає користуватися дитина, зазвичай мають особливе й унікальне значення для неї. Так, наприклад, перш ніж зрозуміти, що слово «мама» називає певну особу, дитина може користуватися цим словом, щоби спонукати кого-небудь всміхатися чи грати з нею. Часто, перші слова – це засіб ініціювання або підтримання взаємодії з іншою людиною, а не символічна репрезентація (називання) об'єктів та людей. Згодом дитина починає користуватися словами-назвами для найближчих і найуживаніших предметів з свого оточення (їжа, іграшки) та близьких людей. Перші слова, зазвичай, тісно пов'язані зі змістом ситуації, і, перша «чашка» є словом, що означає чашку дитини під час прийому їжі, а не будь-яку іншу чашку в іншій ситуації.

На рівні перших слів дитина не просто називає предмети, хоча спочатку користується тільки іменниками, слова-назви виконують і інші функції. Так, «шапка» (чи «сяпа») може означати «зніми мені шапку, будь ласка», «дивись-но яка кумедна шапка!» або «я хочу на вулицю, гуляти». Дитина має використати контекст, жест та інтонацію, щоби слово-назва набуло специфічного для кожної ситуації значення. Тож, чи не всі однослівні висловлювання виконують дві найважливіші функції: прохання чи вимога (об'єктів, дій, уваги та взаємодії); і, посилення (привертання уваги до предметів чи подій через їх називання та вказування на них).

Розмірковуючи над тим, яких перших слів навчати дитину, доцільно виходити з аналізу вимог, що їх висуває до дитини навколишнє середовище й повсякденні ситуації та пам'ятати про найважливіші функції (наведені вище), що їх мають задовольняти перші слова.

Має сенс коротко оглянути спеціальні методи навчання активному мовленню, що можуть стати у пригоді. Найвідомішими й найуживанішими серед інших є: імітація, модельована імітація, зміна ролей та вимушений вибір, що являють собою форми моделювання. Також слід згадати такий метод як, закінчення речень.

Застосовуючи метод імітації ми маємо на думці дитину, що точно відтворює конкретне висловлювання дорослого відразу ж, або через певний проміжок часу. Моделювання, що передбачає імітацію, є менш директивним та має на увазі дитину, яка активно аналізує висловлювання дорослого і використовує його повністю, чи частково, в своєму мовленні. Бажана вербальна поведінка має бути змодельована багато разів.

Вимушений вибір є ще одним способом вже приховано змодельовати бажану лінгвістичну форму в запитанні, наприклад: «Ти хочеш яблуко, чи банан?». У відповідь дитина, здійснивши вибір, повинна відтворити одне з слів-моделей із запитання дорослого.

Корисною є техніка зміни ролей, коли дорослий спочатку моделює бажану поведінку та висловлювання, як от, віддаючи двоскладову команду, відбувається обмін ролями, і тепер вже дитина має віддати таку саму або схожу команду.

Закінчення речення, як спеціальну техніку, можна використовувати, маючи на меті доповнити активний словник дитини певними лінгвістичними структурами, наприклад, дієсловами певної форми, - тоді початок речення може бути таким: «Руки потрібні, щоби писати, а ноги, щоб...». Даний метод було вже згадано в розділі про довербальну комунікацію, коли від дитини очікувалось закінчити фразу зі знайомого віршика чи забавлянки.

Вважаємо за потрібне запропонувати невеликий універсальний перелік слів, що можуть бути корисними для дитини на початку оволодіння нею активним мовленням. Ще раз наголошуємо на важливості врахування індивідуальних мовних потреб окремої дитини при визначенні найперших слів у її словнику. Навчання дитини користуватися нижче поданими словами слід

приділити увагу ще й тому, що вони вдало можуть бути розширені до словосполучень на наступному етапі комбінації слів.

- «так» і «ні»: надають можливість відповісти на запитання іншої особи, прийняти участь в діалозі;
- «ще» («іще») означає повторення чи бажання щось повторити, може комбінуватися з словами-назвами та дієсловами;
- «немає» («нема») позначає семантичну категорію зникнення, добре комбінується з назвами предметів, явищ;
- «це», «ось (тут)», «он (там)»: корисні для привертання уваги до об'єктів, рання форма називання (посилання) на предмет;
- «дай», «зроби», «дивись»: слова-команди, що комбінуються з словами-назвами предметів, іменами найближчих людей;
- імена найближчих людей, назви іграшок і т. ін.

Імена членів сім'ї, вчителя чи вихователя, домашніх улюбленців зазвичай дуже важливі. На нашу думку, найбільшою користю від вміння вимовляти імена є можливість привернути увагу певної особи, покликати її та, пізніше, звернутися до неї з чимось. Вже на цьому моменті до навчання мовленнєвим навичкам приєднується комунікативний компонент. Варто нагадати, що дитині з аутизмом значно складніше користуватися мовленнєвими навичками для комунікації (тобто, соціально), а ніж для називання предметів, імен людей, подій та явищ. На початковому етапі навчання ініціювати контакт таким чином потрібна допомога третьої особи, яка продемонструє зразок, (змоделює) поведінку та допоможе використовувати імена людей з метою привертання їх уваги до себе та своїх потреб.

Дитину треба навчити, що задля досягнення своїх цілей набагато ефективніше спочатку привернути увагу людини, назвавши її по імені, а вже потім, наприклад, вказати на бажану річ, а ніж мовчки тягнутися до чогось.

Навчайте дитину привертати увагу іншої особи до об'єкту, шляхом називання, вказування на нього, використовуючи також слова «це», «ось», «он», піднімання об'єкту уваги вгору. На цьому етапі роботи може бути дуже

корисною гра «Чарівний мішечок» чи «Покажи, що в тебе є». Друга гра має на меті відпрацювання навичок називання, демонстрації для інших осіб предмета (шляхом піднімання вгору, показування), що видобутий з коробки, з-за спини, тощо, а також навичок спілкування, оскільки гра має сенс тільки в групі дітей.

Привертати увагу дорослого, який апріорі має бути уважнішим слухачем, ніж дитина, а особливо такого дорослого, що зацікавлений навчити дитину з аутизмом користуватися мовленням задля комунікації може виявитися не так вже й складно. Проте, у спілкуванні з однолітками у дитини може виникати значно більше труднощів. Адже кожен із них може захоплюватися грою настільки, що не приділятиме належної уваги оточенню. Задача педагога полягає ще й в тому, щоб заохочувати однолітків дитини з аутизмом бути чуйними до особи, кому спілкування дається нелегко, а саму дитину з аутизмом навчати відновлювати невдалу спробу встановлення контакту шляхом повторення звертання, жестів, слів так само, як і шляхом перевірки наявності зворотного зв'язку від партнера по комунікації.

Коли дитина жестом або вокалізацією дає зрозуміти, що хоче отримати дещо конкретне, як от, наприклад, музичну іграшку з полиці, покажіть їй цей предмет та змодельуйте слово-назву, перш, ніж віддати його дитині. Поступово збільшуйте час між називанням предмету (моделлю слова) та передачею його дитині, очікуючи на повторення дитиною потрібного слова-назви або, принаймні, спробою повторити. Так відбувається навчання дитини виголошувати прохання, спочатку одним словом, потім словосполученнями і, нарешті, реченнями, де є звертання та ввічливі слова.

Так, у ситуації, приклад якої наведено вище (музична іграшка з полиці), для дитини закладено можливість з допомогою дорослого попрактикуватися у: привертанні уваги іншої особи до власних потреб; вказівному жесті; відповідях «так» чи «ні» на запитання про бажаний предмет; використанні слів-команд, як от, «дай»; називанні об'єктів. Подібні ситуації, а таких може бути безліч протягом дня (за умови розумної організації середовища), перетворюють розвиток мовлення та комунікативних навичок на безперервний процес

навчання, інтегрований в кожний вид активності дитини чи групи дітей. На наше глибоке переконання, має сенс активно використовувати потреби та інтереси дітей задля стимуляції та заохочення користуватися власними мовленнєвими навичками, розширювати репертуар висловлювань і звернень до інших людей. Також схожі ситуації можуть бути використані як перехідний етап до навчання комбінувати слова в словосполучення.

На рівні перших слів дитина має знати, що навчитися як використовувати окремі слова (що позначають предмет та дію), щоби привернути увагу іншої особи до себе чи до об'єкту, попросити предмет, прокоментувати дію.

Рівень комбінації слів

Найперші комбінації слів (словосполучення) виконують ті самі функції, що й поодинокі слова, а саме, прохання чи вимога (об'єктів, дій, уваги та взаємодії); і, посилення (привертання уваги до предметів чи подій через їх називання). На рівні комбінації двох слів у мовленні дітей вже з'являються твердження, а також семантична категорія присвоєння (приналежності). Пізніше діти починають користуватися прикметниками, займенниками, прийменниками та іншими частинами мови, ускладнюючи та подовжуючи власні висловлювання.

Перехід на рівень комбінації слів відбувається за рахунок поєднання вже знайомих слів. Але спочатку такі комбінації поодинокі й фіксовані та сприймаються як одне ціле, тому не можуть вважатися справжніми словосполученнями. Істинними словосполученнями їх робить варіативність застосування та різноманітність комбінацій.

На цьому моменті варто нагадати про таку особливість мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом як використання ехолалій (повторення раніше почутих слів, фраз або, навіть, уривків тексту) в мовленні. Відмітною рисою ехолалії є її сталість і незмінність, а також те, що окремі її частини (слова, словосполучення), зазвичай, не використовуються в мовленні самотійно. В зв'язку з цим, навчаючи дитину сполучати слова в фрази, необхідно впевнитися

в тому, що кожне окреме слово для дитини має сенс, співставляється нею з предметом чи подією та має узагальнююче значення.

Найперші словосполучення складаються зі слів, що позначають назви предметів, імена людей та дії, в різних варіаціях. Дитина може вживати словосполучення, що позначають семантичні категорії взаємодії суб'єкт + об'єкт («киця лапа», маючи на увазі котячу лапу), суб'єкт + дія («мама миє»), дія + об'єкт дії («мити руки»).

З метою навчити дитину комбінувати слова в словосполучення радимо активно використовувати реальні об'єкти та події, фотографії, графічні зображення, - всю доступну наочність, щоби продемонструвати й прокоментувати категорії суб'єкт-об'єктної взаємодії, дії з предметами та їх властивості (ознаки).

Як зазвичай, починаємо з надання інформації у вигляді коментарів-описів оточуючого, що привертає увагу дитини, надаючи своїм висловлюванням соціально-емоційного забарвлення: «Дивись-но, песик біжить», «Поглянь, малюк біжить». Побачене під час прогулянки, корисно було б закріпити в іншій ситуації, використовуючи фотографії, малюнки чи іграшки для ілюстрації. З нашого досвіду ефективним є використання в заняттях спеціально підібраних дієслівних картинок, де в один ряд можна поставити «хлопчик біжить», «песик біжить», «жінка біжить» або «котик спить», «дівчинка спить», «зайчик спить», «лялька спить» і т.д. Важливо пам'ятати про змінюваність та варіативність комбінацій слів, щоби в подальшому убезпечитися від ехолалійних висловлювань та бути впевненими в тому, що перенос навичок відбувається.

Початком навчання описувати реальну ситуацію чи картинку можуть бути відповіді дитини на запитання про певну ситуацію, як от: «Що ти робиш?» (в той момент, коли дитина чимось зайнята). Заохочуйте та допомагайте їй дати відповідь використовуючи комбінації слів: «Їм яблуко», «Малюю хвили», «Мішу тісто» і т. ін. Запитуючи про зображене на картинці, наприклад, наполягайте на відповідях про суб'єкт-об'єктну взаємодію, допомагайте дитині висловлюватися словосполученнями, застосовуючи невербальні підказки

(вказування на елементи зображення, використання жестів, відповідь пошепки) На цьому етапі дитина потребує знань про прийменники, займенники та особові закінчення й навичок їх використання задля узгодження слів у словосполученнях і реченнях.

Найкраще (найтефективніше) відпрацьовувати нові навички, мовленнєві в тому числі, в практичній діяльності. Так, навчаючи дитину коментувати події, що відбуваються в неї просто на очах, долучайтеся до її гри та використовуйте улюблені іграшки в ігрових ситуаціях так, щоби відразу ж прокоментувати події. Запропонуйте зразок (модель) фрази-коментаря, наприклад, «Лялька малює паркан» і спонукайте дитину («Тепер твоя черга») прокоментувати наступні дії: «Лялька малює будинок», «Лялька малює сонце». Бажаючи урізноманітнити вербальну продукцію дитини, змінюйте за раз лише одну деталь (паркан, будинок, сонце) або персонажа «Машинка теж хоче малювати. Тепер машинка малює паркан, будинок, сонце».

Вивчаючи прийменники, доречним буде оперувати предметом, що цікавить дитину: наприклад, ховати іграшку високо на полицю, в шухляду, за дверима, під ліжком і т. ін. Потім мінятися ролями та просити дитину дещо сховати. Для «пошуків» використовуйте емоційно забарвлене «Де...?» та робіть спроби віднайти загублене: «На полиці?», «У шафі?», «Під подушкою?»

Займенники з'являються в мовленні дитини відносно пізно. До двох з половиною років цілком нормальним для неї вважається говорити про себе, називаючи по імені. Що ж до дітей з РАС, то вживання ними займенників (перш за все особових) може бути проблематичним набагато довше та й говорити про себе вони можуть використовуючи, як першу так і другу особу однини, крім імені чи слів «хлопчик» або «дівчинка».

За нашим досвідом, найменші труднощі спіткають їх у використанні займенників третьої особи, тому саме з цього можна розпочинати у корекційних заняттях. На початку, значною допомогою в розумінні закономірностей вживання займенників можуть бути, наприклад, такі формулювання: «Хлопчик. Він стрибає.», «Пташка. Вона летить.» Корисними

можуть виявитися вправи з сортування іграшок в дві коробки з зображеннями хлопчика та дівчинки або з написами «Він» і «Вона»: м'ячик, кубик, ведмедик – «Він»; лялька, книжка, машинка – «Вона».

За займенником «Я» потрібно міцно закріпити вказівний жест дитини на себе (на власні груди). Кожного разу при помилковому називанні себе іншою особою («він малює») треба уточнити «Хто малює?», допомогти вказати на себе та вимовити правильно. Доцільно використовувати в заняттях також люстро та фото дитини.

Найбільшу плутанину викликає вживання зворотних і присвійних особових займенників, адже вони змінюються при зміні промовця, що говорить про одну й ту саму особу («Що ти будеш їсти?» напевне стане відповіддю «Будеш їсти кашу» замість «Я буду...», «Давай помиємо твої руки» перетворюється дитиною на «Твої руки» замість «Мої...»).

Подальша послідовність набуття знань і навичок використання займенників дитиною може бути такою:

- називання власних частин тіла («Мій ніс», «Моя нога») – займенник «Я», «Моє» (з використанням люстра та фотографій)
- називання предметів, що належать дитині (у дитячій кімнаті, ящику для іграшок, шафі) – займенники «Мій...», «Моя...», «Моє...»
- називання частин тіла та предметів, що належать другій особі – «Твій», «Твоя», «Твоє».
- називання частин тіла та предметів, що належать третім особам – «Його», «Її», «Їх».

Процедура навчання дитини формулювати прохання у вигляді словосполучень та сама, що й на рівні перших слів: побачивши бажання отримати конкретний предмет, дорослий модулює (можливо, декілька разів) зразок фрази, наприклад, «Дай цукерку», очікує на відповідь-імітацію і, віддає винагороду.

Наступним кроком буде додавання слова-звертання (зазвичай, це ім'я) до словосполучення, що є проханням.

На рівні комбінації слів вже можна навчати дитину урізноманітнювати формулювання прохань чи вимог, адресованих іншим особам, як от: «Дай ляльку», «Хочу грати», «Треба до туалету».

Щодо команд, то спосіб їх формулювання найкраще відпрацьовувати спочатку на іграшках: «Лети літачок!» або «Лети в небо» будуть настановою паперовому літачкові; а вже потім на ранковій гімнастиці, наприклад, віддаючи команди групі дітей «Руки вгору», «Присідай» і т. ін. Важливо пам'ятати, що команди, як такі, слугують для впливу на поведінку інших людей та можуть бути використані задля уникнення чи попередження конфліктних ситуацій. Отже, фрази на кшталт: «Віддай», «Відійди!», «Це моє», «Не чіпай!» можуть стати у пригоді в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Розвиток мовлення на рівні структури речення

Вважається, що дитина готова вживати в мовленні фразу з трьох слів та структуру речення, коли вона регулярно вживає фрази на кшталт «Мама миє» (суб'єкт-дія), «Миє малюка» (дія-об'єкт), «Мама малюк» (суб'єкт-об'єкт), таким чином демонструючи передумови знання про узгодження й підрядність семантичних категорій в реченні.

Отже, поступове ускладнення словосполучень до речень відбувається за рахунок додавання:

- слів-звертань (імена, назви іграшок і т. ін.), наприклад, прохання чи команда набуватимуть такого вигляду: «Мама, дай пити», «Хлопчик, кидай м'яч!», «Машинка, їдь»
- займенників («Мама, дай мені пити», «Катя, на тобі яблуко») та інших додатків, як членів речення - «Кіт їсть рибу», «Я йду по траві»
- прикметників (ознак предметів), наприклад, «Це - великий ведмедик», «Хочу червону машинку»
- прислівників (обставин часу, мети, місця, причини, умови)
- числівників.

Очевидно, що перш ніж вимагати від дитини вживати певні семантичні категорії в мовленні, а тим більше, звертаючись до співрозмовника (в процесі

комунікації), що для дитини з РАС є значно складнішим, треба бути певним, що вона володіє необхідними знаннями про значення слів, їх порядок у реченні.

Так, у повсякденному житті дитина має вивчити імена близьких людей, вміти замінити їх, за потреби, на займенники або назвати незнайому особу інакше, як от, хлопчик чи дівчинка. На заняттях з початкових математичних знань та протягом дня повинні бути сформовані знання про категоризацію предметів (яблуко і груша – фрукти, їжа) і їх функціональне призначення (їх можна їсти), кількість та величини (одне, багато, велике, маленьке), положення предмета в просторі (прислівники, далеко, близько), часові характеристики (зараз, потім, завтра), причинно-наслідкові зв'язки (виростають на дереві, з них можна зробити сік). Отже, тільки після засвоєння знань, що є передумовою для подальшого розвитку, можливе просування вперед у набутті мовленнєвих навичок та застосуванні їх в ситуації взаємодії з іншими особами.

Ще однією віхою для дітей з аутизмом на рівні структури речення постає формування навичок ставити запитання. Запитання розраховані на отримання інформації про предмет чи явище, що цікавить, на відповідь (зворотну реакцію) іншої особи, можливий початок діалогу. Це вже і є ініціювання комунікації, навичок для якої так бракує дітям з аутизмом.

Поява в активному мовленні запитань – це великий крок уперед для дитини з аутизмом.

Починаючи навчати дитину з аутизмом ставити запитання, і тим самим ініціювати контакт, варто пам'ятати про найперші запитання, що їх ставлять півтора-дворічки, тицяючи пальчиком у все навкруги та вимовляючи «Це?». Вони, запитуючи про незнайомий предмет, розраховують не тільки на інформацію, а й на увагу з боку дорослого. Отже, на нашу думку, починати необхідно з питання «Що це?». Для того, щоб навчання було цікавим для дитини та винагороджувало її за старання, зберіть в непрозорий мішечок чи коробку найцікавіші для неї предмети та продемонструйте «правила» гри моделюючи запитання «Що це?» і відповідь-назву одного з предметів. Дайте знати дитині, що настала її черга запитувати, моделюйте запитання, чекайте і

заохочуйте. Як тільки буде повторено Вашу модель або щось наближене до неї, віддайте бажаний предмет дитині – вона отримала винагороду у вигляді цікавої для неї іграшки. Таким же чином виймайте наступні іграшки. Наголошуємо, щоби запропонована вище схема працювала важливо відповідально поставитися до етапу відбору «цікавинок» у мішечок!

Наступним запитанням, що його опанує дитина, може бути «Де...?». Ховайте цікаві для дитини предмети по кімнаті ті влаштовуйте пошуки, примовляючи «Де (наприклад) м'ячик?». Знайшовши, назвіть місце та поміняйтеть ролями. Такі пошуки ще й привід повторити прийменники.

Вкрай важливим і необхідним є вміння дитини використовувати набуті знання в практичній діяльності у повсякденному житті. Так, на рівні структури речення, користуючись своїми комунікативно-мовленнєвими навичками, дитина має вміти: керувати своїми діями (а найкращим порадиником на цьому етапі є коментар власних дій з елементами планування); впливати на поведінку інших осіб (привертати увагу, віддавати команди, формулювати прохання, заперечувати, відхиляти пропозиції); описувати побачене, пережити, ставити запитання.

Рівень зв'язного мовлення

На рівні зв'язного мовлення розпочинайте роботу з введення в активне мовлення дитини таких слів як: «спочатку», «на початку», «потім», «далі», «нарешті», «у кінці», «наостанок», «в решті решт». Такі вставні слова необхідні при роботі з сюжетними картинками, поєднанні двох взаємопов'язаних змістом подій. На разі потрібно пересвідчитися чи дитина встановлює причинно-наслідкові зв'язки, чи розуміє яка з двох дій є першою і спричиняє наступну («Курка сидить на яєчках – в неї вилупляються курчата», «Спочатку ми мали яблуко, а потім лишився недоїдок», «Сонце сідає – надворі стає темно» і т. ін.) Повсякденне життя багате на такі причинно-наслідкові зв'язки, що їх варто використовувати, як матеріал для навчання дитини поєднувати події між собою й говорити про помічені закономірності найближчому оточенню. Так, вербальна продукція (Ваша і дитини) може бути

складносурядними або складнопідрядними реченнями, а може набувати форми взаємопов'язаних речень – розповіді.

Найперше, що корисно й ефективно використовувати в роботі – недавній досвід дитини. Заохочуйте умовиводи й коментарі дитини, як от: «Я помив руки і сідаю обідати» або «Спочатку потрібно вимити руки. Потім можна сідати до столу». За необхідності, на початковому етапі, досвід дитини можна підкріпити фотографіями чи малюнками, створивши невеличку книжечку (альбом) та назвавши її, наприклад, «Що спочатку, а що потім», яка згодом «виросте» в розповіді про вихідний день або похід до зоопарку.

На рівні зв'язного мовлення активно використовуйте сюжетні картинки; спочатку впорядкуйте їх, а потім, на основі їх послідовності, навчайте дитину будувати розповідь.

Спостерігайте разом із дитиною за поведінкою найближчих людей, робіть коментарі з приводу побаченого один одному, переказуйте події третій особі. Приділяйте особливу увагу соціальним ситуаціям взаємодії та опишіть самі ситуації, поведінку учасників, їх емоції, що виникають в результаті подій: «Глянь, малюк впав. Схоже, він дуже забився – гірко плаче. Мама хоче заспокоїти його, жаліє, обіймає», «Подивись-но, дівчинка гойдається на гойдалці. Вона виглядає просто щасливою! Вона аж сміється від задоволення. А ти хочеш погойдатися?». Зверніть увагу на те, що особа, яка не спостерігала за подіями, потребує вступної частини, пояснень про ситуацію: «Під час прогулянки ми бачили...», «Дехто (ім'я людини) сказав, що...», щоби розповідь стала зрозумілою й доречною.

Працюючи з книжкою та навчаючи дитину переказувати зміст прочитаного для неї, використовуйте ілюстрації як наочну опору для переказу. У колі дітей переказуйте зміст оповідки чи казки, заохочуючи кожного доповнити спільну розповідь, додаючи до неї речення по черзі.

Приділіть належну увагу збагаченню мовлення дитини епітетами, метафорами, фразеологізмами з народної творчості. Пояснюйте їх зміст та

заохочуйте вживати в мовленні, починаючи з найпростіших порівнянь («білий, як сніг», «повільний, мов черепаха» і т. д.)

Драматизація й інсценування – чудовий спосіб наочного зображення сюжету казок, оповідань, реальних подій та добрий помічник у навчанні дитини з аутизмом зв'язному мовленню.

Пояснюйте суть та навчайте дітей правилам соціальної взаємодії, як от: коли один говорить,- інший слухає; говоримо по черзі; після запитання йде відповідь; інша людина може мати бажання, уподобання, знання, що відрізняються від твоїх; інші люди не можуть знати твоїх бажань чи почуттів,- про них треба сказати.

5.5. КОРЕКЦІЙНА РОБОТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Основні принципи корекційної роботи:

- корекційно-розвиваюча спрямованість навчання і виховання;
- системний підхід до здійснення корекційного впливу на розвиток учнів;
- зв'язок корекційної роботи з життям і практикою;
- реалізація корекційної роботи в усіх ланках навчально-виховного процесу

Корекційну роботу можна умовно поділити на два етапи. Перший – «пристосування до дефекту». Необхідність цього етапу зумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. Спочатку для того, щоб навчання було можливим та ефективним, учитель створює такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті стійкість уваги, довільність психічних процесів. Проте пристосування до дефекту перешкоджає успішній адаптації дітей з інтелектуальними вадами до умов життя. Другим етапом корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних

процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції тощо.

Л.С. Виготський визначив структуру дефекту розумово відсталих дітей. Для зручності скористаємось таблицею.

Структура дефекту при інтелектуальних порушеннях за Л.С. Виготським

Таблиця 3

Первинний дефект	Вторинні ускладнення і порушення	Подальші ускладнення
низька розумова працездатність; інертність нервових процесів; слабкість замикаючої функції кори головного мозку; низька пізнавальна активність	недорозвиток вищих психічних процесів (опосередковане запам'ятовування, мислення, мовлення)	незрілість особистості

Отже, правильне врахування структури дефекту при порушеннях інтелектуального розвитку дозволить значно підвищити рівень засвоєння знань цією категорією дітей.

Напрями корекційно-педагогічного процесу для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку

У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх розумово відсталих дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, характерних окремим групам учнів (індивідуальна корекція). Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, підбираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати і працювати разом з класом.

У нових типових навчальних планах для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.01.2014 № 80) чітко прописані завдання корекційно-розвивальної роботи для кожної нозології.

Наведемо їх для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

- 1) Формування особистісних якостей дитини, розвиток і корекція всіх психічних процесів, сприяння психологічній адаптації та соціальної реабілітації дітей.
- 2) Розвиток та подолання порушень мовлення (усного та писемного), дихання та голосу у дітей, попередження можливих вторинних розладів.
- 3) Корекція та компенсація загальної та дрібної моторики учнів.
- 4) Корекція та розвиток рухових порушень та недоліків фізичного розвитку, формування вмінь диференціювати рухи відповідно до ступеня мускульних навантажень, темпу рухів, підпорядкування рухів музиці.

Основні напрями корекційно-розвиткової роботи: розвиток та корекція психосоціального розвитку, корекція вад мовлення, лікувальна фізична культура, ритміка.

Основним завданням корекційно-розвиткових занять для дітей з помірно інтелектуальними порушеннями є формування у них навичок життєдіяльності в соціальному середовищі. Досягнення цієї мети забезпечується розв'язанням наступних завдань:

- соціальна адаптація дітей;
- корекція порушень розвитку;
- загальний фізичний розвиток у відповідності з їх можливостями.

У роботі з цією категорією учнів важливо приділяти увагу формуванню у них певного обсягу знань, адекватність поведінки та вміння діяти у конкретних життєвих ситуаціях.

В основі спеціальних методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності лежать загально педагогічні 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.

Таким чином, для того, щоб корекційна спрямованість навчання дала позитивні результати, вчитель повинен вміти оцінити її ефективність, застосовуючи такі критерії, як: якісне і кількісне полегшення структури дефекту, виправлення вад і переведення скоригованої вади у позитивну можливість дитини, підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, збільшення зони найближчого розвитку, розширення обсягу свідомого користування дітьми набутим досвідом, позитивні зміни властивостей особистості.

Корекційні прийоми, які використовуються у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів. Щоб краще пояснити, які саме корекційні прийоми учитель повинен застосовувати на уроці, наведемо їх відповідно до особливостей пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними вадами.

Корекційні прийоми

<i>Короткі характеристики особливостей пізнавальної діяльності</i>	<i>Корекційні прийоми</i>
<i>Сприймання</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – вузький обсяг; – фрагментарність; – сповільненість; – пасивний характер; – дифузність, недиференційованість; – порушення системності, 	<ul style="list-style-type: none"> – поділ складного матеріалу на частини; – збільшення часу на сприймання та усвідомлення інструкції; – уповільненість темпу викладу матеріалу;

<p>хаотичність;</p> <ul style="list-style-type: none"> – вплив недорозвитку уваги, зокрема, відволікання; – відсутність зв'язку з уявленням, мисленням 	<ul style="list-style-type: none"> – використання наочності з небагатьма об'єктами, особливо другорядними; – активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; – забезпечення керівництва кожною перцептивною дією учнів; – зменшення кількості додаткових подразників; – навчання чіткому визначенню мети сприймання, плануванню його, контролю за дотриманням плану; – привчати аналізувати результати сприйнятого; – порівняння сприйнятого із зразком; залучення максимально можливої кількості аналізаторів
Увага	
<ul style="list-style-type: none"> – низький рівень розвитку; – нестійкість мимовільної уваги; – несформованість довільної уваги; – залежність продуктивної уваги від характеру установок 	<ul style="list-style-type: none"> – привчати перевіряти правильність власних дій; – розвиток контролю за власним мовленням; – формування навичок самоконтролю; – привчати порівнювати свої роботи із зразком
Уява	
<ul style="list-style-type: none"> – недостатня диференційованість уявлень; 	<ul style="list-style-type: none"> – підвищення пізнавальної активності та інтересу учнів;

<ul style="list-style-type: none"> – бідність, неточність; – поверховість; – швидке забування уявлень та їх зміна, уподібнення 	<ul style="list-style-type: none"> – різноманітність способів викладання; – повторюваність матеріалу; – розвиток логічного мислення; – зв'язок з попереднім досвідом; – застосування творчих завдань; – використання засобу порівняння; – зв'язок з мовленням
<i>Пам'ять</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – звужений обсяг запам'ятовування; – залежність обсягу запам'ятовування від складності матеріалу (чим складніший матеріал, тим менший обсяг); – продуктивність мимовільного та довільного запам'ятовування однаково низька; – через пасивне ставлення до змін ефективність запам'ятовування знижується; – віддають перевагу дослівному та механічному заучуванню, тому матеріал швидко забувається і не використовується у досвіді; – не володіють прийомами довільного запам'ятовування; – відтворення фрагментарне спотворене, нелогічне; – труднощі актуалізації засвоєних 	<ul style="list-style-type: none"> – формування додаткових запитань, які активізують розумову діяльність; – поєднання викладу матеріалу з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією, узагальненням; – використовувати правило: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а одноманітне повторення призводить до перевтоми; – повторення у різних формах; – використання раціональних прийомів запам'ятовування; – залучення різних аналізаторів; – організація закріплення з опорою на наочну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування – перед заучуванням: установити логічні зв'язки, залежність

<p>знань;</p> <ul style="list-style-type: none"> – швидко забувають вивчене через недостатньо міцні нервові зв'язки; – спотворення матеріалу в процесі зберігання; – недостатня усвідомленість заученого 	<p>між відомим та новим;</p> <p>проаналізувати матеріал, виділити основне і встановити між ним взаємозв'язки</p> <ul style="list-style-type: none"> – мінімальна кількість нових термінів, понять на одному уроці; – поділ матеріалу на частини; – формування пізнавальних інтересів; – стимулювання вільного викладу матеріалу; – формування вміння використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях;
<p>Мислення</p>	
<p>Загальна характеристика:</p> <ul style="list-style-type: none"> – некритичність; – сповільненість; – інертність; – конкретність, ситуативність; – неусвідомленість; – нездатність до переносу знань у досвід, нові умови; – нецілеспрямованість <p>Особливості аналізу та синтезу:</p> <ul style="list-style-type: none"> – бідність; – невміння проникати у сутність явищ; 	<ul style="list-style-type: none"> – доступна форма подачі матеріалу; – зменшення обсягу матеріалу, спрощення структури знань; – навчання переносити знання на практику; – здійснення практичного аналізу; – аналіз за послідовним планом; – після аналізу навчання описувати предмет чи об'єкт у цілому; – поділ складних тем на частини, подачі кожної з них окремо, а потім об'єднання в єдине ціле; – поступове формування вміння

<ul style="list-style-type: none"> – ситуативність; – інертність; – невпорядкованість, хаотичність; – невміння з численних ознак виділити головну; – неволодіння критеріями аналізу; – невміння бачити спільне; – невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки <p>Особливості процесу порівняння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – заміна порівняння окремим аналізом об'єктів, що порівнюються; – чим складніші об'єкти, тим важче вони порівнюються; – порівнюють лише ті властивості, які сприймаються наочно, а функціональні ознаки не виділяють; – легше встановлюють відмінності, ніж подібність; – неволодіння критеріями порівняння; – хаотичність <p>Особливості процесу класифікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> – відсутність самостійності; – ситуативність; – стереотипність <p>Рівень розвитку узагальнень і абстрагувань:</p>	<p>порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми, тощо;</p> <ul style="list-style-type: none"> – поступове ускладнення об'єктів порівняння; – формування вмінь виділяти різні аспекти предметів і явищ; – при порівнянні двох об'єктів використання третього дещо відмінного; – при встановленні причинно-наслідкових зв'язків дотримуватись послідовності; – формування наочно видимих зв'язків і відношень між предметами та явищами; – надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси; – допомога в осмисленні від конкретного до абстрактного; – створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу; – упровадження в навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання
--	--

<ul style="list-style-type: none"> – ці процеси є малорозвиненими; – недорозвинення узагальнюючої функції слова, мовлення в цілому; – відірваність мовлення від практичних дій; – низьке засвоєння узагальнюючих способів дій; – труднощі переносу сформованих вмінь і навичок на інші види діяльності. 	<p>набутих знань:</p> <ul style="list-style-type: none"> • перед застосуванням пригадати теорію; ✓ іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; ✓ розчленовувати аналіз завдання; ✓ вчити користуватися планом; ✓ стимулювати міркування вголос про способи та послідовність виконання завдань; – використовувати спеціальні предметні уроки та екскурсії для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ; – опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань; – використання наочно-практичних методів навчання, поступове стимулювання конкретно-образного мислення і створення умов для розвитку словесно-логічного; – застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного: ✓ поєднання наочності з практичними діями; ✓ перехід від конкретної
--	--

	<p>наочності до абстрактної;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ використання словесної наочності; ✓ аналіз об'єктів; ✓ порівняння об'єктів; ✓ абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих; <p>– конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.</p>
<i>Мовлення</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – порушення розуміння зверненого мовлення; – бідність активного словника; – недосконалість звуковимови і фонематичних процесів; – великий розрив між активним і пасивним словниками; – недосконалість граматичної будови; – недорозвинення предикативної функції мовлення 	<ul style="list-style-type: none"> – доступність в оформленні звернених конструкцій; – дещо уповільнений темп мовлення; – повторення дітьми питань, інструкцій учителя; – добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику; – тісна співпраця з логопедом з метою закріплення скоригованих мовленнєвих навичок; – стимулювання до активного мовлення новими реченнями;
<i>Інтелектуальна працездатність</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – нестійка, мінлива (періоди підвищення чергуються з періодами зниження); – динаміка змін у кожного учня глибоко специфічна, проте основна 	<ul style="list-style-type: none"> – урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до її діагнозу, здоров'я; – розвиток і підвищення ролі другої сигнальної системи;

<p>тенденція – поступове зниження рівня працездатності, починаючи з середини уроку;</p> <p>– неспроможність проявити вольові зусилля для подолання труднощів;</p> <p>– швидка втомлюваність;</p> <p>– про виконанні цікавої роботи втомлюваність приходить швидше, ніж при виконанні нецікавої, одноманітної;</p> <p>– залежність від особи і втомлюваності вчителя, методів навчання і способів організації діяльності</p>	<p>– розвиток емоційно-вольової сфери;</p> <p>– урізноманітнення методів і прийомів навчання;</p> <p>– створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці і запобігатимуть виникненню втоми</p>
---	--

Узагальнюючи наведені корекційні прийоми, зазначимо, що специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями психофізичного розвитку загалом і для учнів з вадами інтелекту зокрема полягає також у використанні **спеціальних засобів корекції:**

- адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів;
- наочність навчання;
- уповільненість процесу навчання;
- повторюваність у навчанні та вихованні;
- оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності;
- дотримання охоронного режиму;
- позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування;
- стимулююча функція педагогічної оцінки.

На завершення наголосимо, що окремої програми корекції при інтелектуальних порушеннях не існує; вся корекційна робота у процесі

навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів.

5.6. КОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

Технологія особистісно орієнтованого навчання школярів

Перед сучасною школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Традиційна методика переважно спрямовує учнів на запам'ятовування програмового матеріалу та його відтворення.

Завдання інклюзивної освіти полягає в створенні нової школи: школи діалогу, школи, яку творять самі діти спільно з учителями. У цьому сенсі є актуальним особистісно орієнтований підхід до навчання. Це цілісна психолого-педагогічна концепція, що охоплює різні сторони навчального процесу.

Узагальнення здобутків педагогічної теорії і практики дає змогу виділити основні ідеї особистісно орієнтованого навчання:

- школа складає частину життя;
- велика увага приділяється навчанню як процесу, а не як результату;
- активне залучення учнів до розв'язання проблем і планування;
- задоволення навчальних проблем кожної дитини на уроці;
- особлива увага до групових і парних форм роботи;
- домінуюча форма навчального спілкування – діалог між учнями, учнями та вчителем;
- формування в учнів раціонального способу дій;
- залучення учнів до аналізу своєї діяльності, стимулювання їхнього самооцінювання.

Уроки, побудовані на особистісно орієнтованій взаємодії, дають змогу здійснити індивідуальний підхід, стимулюють пізнавальну активність,

навчають школярів визначати шляхи здобуття ґрунтовних знань, умінь і навичок.

Диференційоване навчання

Це концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму й навчального процесу, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між учнями. З наукових праць Керол Енн Томлінсон (Carol Ann Tomlinson) відомо, що ця технологія допомагає враховувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності: рівень підготовленості – через коригування темпу навчання та ступеня складності матеріалу; індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях; та інтереси – спираючись на схильність, зацікавлення та бажання самої дитини оволодіти певною темою чи виробити певне уміння.

Організація і методика упровадження диференційованого навчання дає змогу задовольняти індивідуальні потреби, розвивати сильні сторони дітей та їхні інтереси в ході уроку.

Як наслідок, сучасні вчителі мають застосовувати такий курикулум та підходи викладання, що дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей.

Традиційне інтенсивне навчання

Навчання відбувається під керівництвом учителя й орієнтоване на повне засвоєння базових умінь і понять. Традиційне інтенсивне навчання застосовується в комбінації з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними). Як правило, центральною особою в ньому виступає вчитель. Ця методологія бере свій початок із 1970-их років, коли Розеншайн (Rosenshine, 1971, 1976) і його колеги (Андерсон, Евертсон і Брофі (Anderson, Evertson, & Brophy), 1979; Фішер, Берлінер, Філбі, Марлайв, Кахен і Дішо (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, & Dishaw, 1980) почали вживати цей термін у зв'язку з ефективною педагогічною практикою й учнівськими досягненнями.

Згідно з цим методом, педагог організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом. Весь цей процес має систематичний та послідовний характер.

Цей метод передбачає виконання вчителем шести методичних функцій, що лежать в основі ефективного навчання базових понять і навичок.

1. Актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу.
2. Презентація і демонстрація.
3. Керована практика.
4. Зворотний зв'язок і виправлення .
5. Самостійна практика (заповнення прогалін або розширення знань).
6. Часте повторення.

Традиційне інтенсивне навчання має низку переваг в роботі з дітьми з особливими потребами. По-перше, докладні пояснення дають змогу дитині точно кодувати інформацію. Адже багато таких дітей стикаються з проблемами в навчанні тому, що не можуть запам'ятати інформацію. По - друге, впроваджуючи метод традиційного інтенсивного навчання, вчитель залучає дітей до активної роботи з академічних матеріалом. По-третє, метод традиційного інтенсивного навчання забезпечує учням ширші можливості для активного залучення та відповіді на уроці .

Традиційне інтенсивне навчання посідає важливе місце в методології двох широко відомих педагогічних технологій. Ці технології орієнтовані на здійснення втручань з акцентом на формуванні когнітивних стратегій. По-перше, це програма «Втручання для вироблення стратегій», створена науковцями Канзаського Університету (Strategies Intervention Model, автори Дешлер, Шумейкер, Ленц та Елліс (Deshler, Schumaker, Lenz, & Ellis), 1984). І, по-друге, програма «Стратегії ефективного навчання й мислення» (СЕНМ), запропонована працівниками Університету Альберти (Strategies Program for

Effective Learning-Thinking, SPELT, автори Малкахі, Марфо, Піт та Ендрюс (Mulcahy, Marfo, Peat, & Andrews), 1986).

Цей метод також є важливою складовою кооперативного навчання. Воно включає в себе різноманітні організаційні форми й елементи, де діти у малих групах разом відпрацьовують і засвоюють нові поняття й визначені програмою навички. Тому традиційне інтенсивне навчання гармонійно пов'язане із кооперативним. Адже перед тим, як діти зможуть ефективно взаємодіяти одне з одним у групах, їм необхідно детально пояснити форми й правила кооперативного навчання.

Нині в дослідженнях з проблем освіти дедалі частіше стверджується, що кооперативне навчання дає змогу досягати великих успіхів у навчанні та вихованні дітей (Стівенс і Славін (Stevens & Slavin), 1991). На сьогоднішній день учні мають уміти формулювати, аналізувати й обстоювати власні ідеї. Досягненню цієї мети сприяє колективна діяльність у групах. Навчальне спілкування на рівні «учень – учень» допомагає формувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Також, працюючи в групі, кожна дитина отримує можливість діяти, виконуючи поставлене навчальне завдання. Адже кожного разу, коли ми спонукаємо учня до певної дії (наприклад, узагальнити, проаналізувати, оцінити або зіставити інформацію), ми тим самим створюємо умови для активного навчання. В процесі такої роботи дитина опановує та навчається застосовувати цінні навички, які зберігає на все життя.

Кооперативне навчання

Більшість учителів у своїй професійній діяльності застосовують певну комбінацію цих методів залежно від індивідуального стилю викладання та учнівського колективу. Для успішного впровадження кооперативного навчання, діти мають знати, як ефективно взаємодіяти в групах, приділяти увагу виробленню соціальних навичок, щоб вивести учнів на той рівень, де починають формуватися вищі навички мислення. Коли діти починають розуміти прийоми групової роботи та опановувати когнітивні навички, їхня навчальна діяльність стає дедалі ефективнішою та раціональнішою.

Участь у різних формах спільної діяльності дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої людини, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї

Кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників. Водночас, як методика інтеграції, воно є корисним для всіх учнів, а не лише для дітей з особливими потребами.

Гнучкість кооперативного навчання пояснюється великою кількістю його форм і методів.

Спонтанно організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх учнів до роботи з матеріалом, відповідати на запитання та виконувати ті чи інші навчальні дії. Зокрема, ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці, або для дитини, якій складно активно слухати. *Усі* учні мають активно слухати й брати участь у діяльності групи та/або всього колективу. Також, під час спілкування в парах і трійках «слабші» діти мають перед собою приклад гарного мовлення та соціальної поведінки в особі товаришів. Отож, ми говоримо про використання таких методів, як: «кутки»; «вертушка»; «вісім квадратів»; «карусель»; « обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками»; та «три до одного».

Дати відповідь на питання: «Чому деякі учні навчаються швидше за інших?» можуть когнітивні психологи, які висунули припущення про відмінності в успішності «сильних» і «слабких» дітей, які почасти зумовлені тим, як вони розуміють сам процес навчання. З цього погляду, навчання вважається окремою галуззю знань подібно до фізики чи історії. Що більше учень знає про галузь навчання, то ефективніше він набуватиме нових знань, умінь і навичок.

Під поняттям «*когнітивні стратегії*» Герхарт (Gearheart, 1985) розуміє плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального

завдання або вирішення проблеми. Для учнів сенс полягає в тому, щоб «навчитися вчитися» (DeRuiter (DeRuiter), 1983) та регулювати власну навчальну діяльність. Поруч з тим, у когнітивному підході до освіти зміст навчальних планів і програм (курукулуму) не втрачає свого значення, навпаки – він слугує засобом для вироблення стратегій пізнання, які полегшують інтерпретацію, організацію, відтворення й пригадування інформації.

Вчителі інклюзивних класів враховують численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічних матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty, 1990) рекомендують використовувати таку послідовність базових кроків: 1) запитання вчителя для стимулювання мислення; 2) докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці; 3) ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок; 4) навчання учнів ставити запитання вищого рівня. На думку цих авторів, стратегії мислення – це прийоми, що «вчать думати», а головною метою є формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих прийомів, щоб навчитися мислити.

Теорія кооперативного навчання значною мірою ґрунтується на вченні російського психолога Лева Виготського, одного із засновників психології розвитку. Зокрема, це проілюстровано його положенням про те, що людське навчання має конкретну соціальну природу, і саме через цей процес діти інтегруються в інтелектуальне життя оточуючих.

Характерною ознакою цього навчання є спільне оброблення інформації, яку мають засвоїти учні, та взаємний обмін думками в цьому процесі. Учасники груп повинні пояснити, як вони дійшли певного висновку або отримали ту чи іншу відповідь.

Здатність організувати інформацію та ідеї – важлива складова мислення. Тому постійне використання у навчальному процесі графічних організаторів дає змогу дітям візуалізувати структуру явищ, організувати інформацію в межах різних предметів. Ефективність таких когнітивних карт у

навчанні зростає при поєднанні їх з методикою «обміркуйте – об’єднайтеся в пари – поділіться думками», з кооперативними стратегіями .

Під час навчання використовуються такі графічні організатори:

- схеми-«павутинки»;
- ланцюжки послідовності;
- дерева сортування;
- діаграми Венна;
- матриці;
- сюжетні карти;
- «знаємо – дізналися – хочемо дізнатися».

Технологія використання інтелектуальних карт в освітньому процесі

На курсах підвищення кваліфікації вчителів викладається тема «Технологія використання інтелектуальних карт в освітньому процесі», написано ряд статей з даної проблеми (старший викладач Кіндрат І.Р.), в якій розкриваються можливості інтелект-карт («карта розумових дій», «ментальна карта», «карта пам’яті», в оригіналі –MindMap), які допомагають вчителям навчити дітей схематично візуалізувати певну інформацію при її обробці, та відображають спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації.

Дітям з особливими освітніми потребами необхідно допомогти сформуванню стратегій навчання, беручи до уваги характер когнітивних процесів, самостійно аналізувати та планувати свою навчальну діяльність.

Стратегії запам’ятовувати покращують засвоєння важливої інформації та допомагають довше утримувати її в пам’яті. Систематичне впровадження мнемонічних прийомів у навчанні веде до зростання академічної успішності, покращення ставлень до навчання та створення позитивної атмосфери спілкування.

Створення ситуації успіху

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами широко використовується технологія «Створення ситуації успіху» (за А.С.Белкіним). В

основі даної технології лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це психічний стан задоволення наслідками фізичної або моральної напруги від виконання справи. Це цілеспрямоване організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності, результат продуманої стратегії і тактики вчителів і сім'ї.

Базовими завданнями педагога при запровадженні даної технології є: співтворчість, визнання самоцінності особистості, створення педагогічних ситуацій, заохочення, пошук, саморегуляція.

Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів. Цінність та ефективність даної технології полягає у застосуванні педагогічних прийомів, таких як: «Емоційний сплеск», «Даю шанс», «Навмисна помилка», «Радість пізнання» та інших у роботі з різними категоріями учнів.

Проектна діяльність

Проектна діяльність вчить учня долати труднощі, працювати над собою, застосовувати знання для розв'язання проблем на практиці. Засновник методу – Джон Дьюї, ще в 1884 році в Чикаго, в експериментальній школі розробив і запровадив навчальний план, який був підпорядкований доцільній діяльності учнів відповідно до їхніх інтересів і життєвих потреб. Набуті в процесі реалізації проекту знання, вміння та навички не тільки здобувають особливі міцність та усвідомлення, а й асоціативно пов'язані з отриманим задоволенням, що стає поштовхом до нового пошуку.

Технології корекції мовленнєвих вад за допомогою апаратно-програмного комплексу «Живий звук»

Технології корекції мовленнєвих вад за допомогою апаратно-програмного комплексу «Живий звук», який розроблений фахівцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з Науково-виробничим підприємством «ВАБОС». Даний комплекс призначений для психолого-педагогічного та

корекційно-реабілітаційного супроводу освіти дітей з особливими освітніми потребами, дистанційної підтримки реабілітаційного процесу

Метод піскової психотерапії

Метод піскової психотерапії найефективніше справляється із вимогами до створення безпечного комунікативного середовища для аутичної дитини, оскільки спрямований на активізацію самозцілюючих функцій психіки, на екстеріоризацію безсвідомого через використання символів та базових елементів матерії, символічних носіїв зовнішнього світу – піску та води.

Пісочниця, будучи своєрідним «контейнером», що витримує усі позитивні і негативні афективні переживання аутичної дитини, впливає на формування відчуття безпеки і довіри на довербальному емоційному рівні. Спілкування у безпечних умовах характеризується зниженням напруги і тривоги, що дозволяє досягти більш стійких навиків психосоціальної адаптації.

Зазначені ігрові прийоми використовуються психологами у роботі з «особливими дітьми» на етапах першого контакту, дозволяють стимулювати у дитини інтерес до подальшого спілкування і таким чином сприяти закріпленню позитивного досвіду взаємодії аутичної дитини і зовнішнього світу.

Кінезіотерапія

Кінезіотерапія — як різновид психотерапії, направлений на корекцію психічного стану людини через роботу з тілом.

Сучасні кінезіологічні методики спрямовані на активізацію різних відділів кори головного мозку, дають змогу розвивати здібності людини або корегувати проблеми у різних сферах психіки.

Авторська «Рухова абетка»

Для розвитку логопсихотерапевтичних, прогностичних, комунікативних, мотиваційно-стимулюючих і діагностичних функцій дитини вчителем-логопедом РНЦ «Особлива дитина» Штіль С. Ю. розроблена авторська «Рухова абетка», яка ефективна в роботі з дітьми, що заїкаються.

Казкотерапія

Одним з ефективних засобів формування морального здоров'я є казка, оскільки вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої емоційності, уяви, творчості. Казкові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У казці розкривається духовний світ дитини, ідеальний рівень її морального розвитку, здійснюється вплив на підсвідомість дитини.

Казкотерапія, або казкокорекція – це термін психології і педагогіки, що позначає процес виникнення зв'язку між казковими подіями і поведінкою в реальній дійсності. Це процес переносу казкових сутностей в реальність. На думку відомого казкотерапевта Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєвої, - це лікування казками, відкриття тих знань, які живуть в душі і являються в певний момент терапевтичними.

Технологія раннього та інтенсивного навчання грамоті (Зайцев Н.А.)

Технологія раннього та інтенсивного навчання грамоті, в якій для навчання читанню використовуються «Кубики Зайцева», набула популярності у дошкільних навчальних закладах області.

За даною технологією навчальний процес будується на основі природо-відповідного розвитку дитини, через всебічну активізацію пізнавальної діяльності.

Основна мета – навчити дитину читати і рахувати в ранньому віці. Становлення мовлення і навчання читанню йдуть паралельно, допомагаючи одне одному.

Мнемотехніка та ейдотехніка

Використання методів мнемотехніки та ейдотехніки, а саме: опорного плану-конспекту, методу «Крючків» (авторська методика Матюгіна І.Ю.), методу невербальних асоціацій (авторська методика Антощука Є.В.), методу «опорно-буквенних піктограм» та файлової системи, методу «Цицерона» (цифро-буквенний код) – дає змогу переказати матеріал з дотриманням послідовності в тексті; запам'ятати складні слова і географічні назви та цифри; розвивати креативність, образне мислення, пам'ять та уяву дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк О.А. Проблема межличностных отношений у детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения / О.А. Бабяк //Материалы международной конференции «Инклюзивные процессы в образовании». – Минск, 2016. – С. 22-25.
2. Бабяк О.О. Особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019 .№1 (89). С.67-75
3. Бабяк О.О. Особливості діагностики міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку./ Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції:педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації- К.: 2018 С. 12-17.
4. Баташева Н.І. Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку / Н.І.Баташева // Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 21 червня 2018 р. – Київ.: «Наша друкарня». – 2018. – С. 17-21.
5. Бібліотека реформи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/library>
6. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Издательство института Психотерапии, 2002.
7. Брызгунов И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И.П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Медпрактика-М, 2002.
8. Бужинецька К.Б. Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку / К.Б. Бужинецька // Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 15 червня 2017р. – Київ:ТОВ «Задруга», 2017. - 112с.
9. Бужинецька К.Б. Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями / К.Б. Бужинецька // Практична

психологія в інклюзивному середовищі : Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет- конференції 21 лютого 2019 р. - Переяслав-Хмельницький:Видавець Я.М. Домбровська, 2019. - 258с.

10. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [навчально-методичний посібник] / В. В. Войтко. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. – 48 с.

11. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyadержavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

12. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі [автор-укладач Л.В.Туріщева]. / Л.В.Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 111, с. – (Серія «Психологічна служба школи»).

13. Душка А.Л. Дитина з розладами аутистичного спектра. Навчально-методичне видання. Серія «Інклюзивне навчання за нозологіями». м. Харків. 2018.друк. арк.2.6.

14. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н.Н. Заваденко. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

15. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко // Nauka Edukacja Wychowanie I Praca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158.

16. Ілляшенко Т. Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі / Т. Ілляшенко; упоряд. Т. Червонна. – Київ: «Вид. Група «Шкільний світ», 2017. – 88 с.

17. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів / Т.Д. Ілляшенко. – Київ: «Видавництво «Початкова школа», 2003. – 128 с.

18. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.01. 2016 № 988-р. Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – – Текст. дані. – Київ, 2016. –

Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

19. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електрон- ний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 // Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : [http:// ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189).

20. Мони́на Г. Б. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая коррекция / Г.Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб.: Речь, 2007.

21. Недозим І. В. Науково доказові методики формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 2. С. 45-54.

22. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.

23. Орлов О. Специфіка особистісного функціонування невротизованих підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку та її поведінкові прояви / О. Орлов // Особлива дитина: навчання і виховання, вип. 3(87), К.: Педагогічна думка - с. 64-73.

24. Орлов О. Фактори невротизації особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку / О. Орлов // Вісник ХДУ Серія Психологічні науки, Т. 1, вип 3, Херсон: 2018 - с. 216-220

25. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних за-кладах на 2009-2012 роки [Електронн. ресурс] : Наказ Міні-стерства освіти і науки України від 11.09.2009 № 855 // Міні-стерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/.../855.doc.

26. Про затвердження Положення про інклюзивно-ре-сурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 // Кабінет Міністрів України: [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.

27. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у

загальноосвітніх навчальних закладах [Електрон. ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 // Офіційний веб-портал Верховної Ради України: [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

28. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання [Електрон. ресурс] : лист Міністерства освіти і науки України від 02.01.2013 № 1/9-1 // Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-9-1.doc.

29. Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році [Електрон. ресурс] : лист Міністерства освіти і науки України від 14.06.2017 № 1/9-325 // Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>

30. Про освіту [Електрон. ресурс] : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Верховна Рада України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
<http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>

31. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні / Л.І. Прохоренко. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 48 с. – (Інклюзивне навчання за нозологіями).

32. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І.В., Баташева Н.І. 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.

33. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: Монографія / Л. І. Прохоренко. – Чернівці: Букрек, 2016. – 464 с.

34. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О. Романчук. – Л. : Крео, 2008. – 323 с.

35. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів з порушеннями когнітивного розвитку школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 246 с.

36. Типові освітні програми для початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/kolegiya-mon-zatverdilatipovi-osvitni-programi-dlya-uchniv-pochatkovoyi-shkoli>

37. Abery, B., and Zajac, R. (1996). Self-determination as a goal of early childhood and elementary education. In D. Sands and M. Wehmeyer (eds.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*, pp. 169–196. Brookes, Baltimore.

38. Accardo, P.J., and Whitman, B.Y. (1990). Children of mentally retarded parents. *American Journal of Diseases of Children*, 144:69–70.

39. Adelman, H.S., MacDonald, V.M., Nelson, P., Smith, D.C., and Taylor, L. (1990). Motivational readiness and the participation of children with learning and behavior problems in psychoeducational decision making. *Journal of Learning Disabilities*, 23:171–176.

40. Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D.W., and Wood, W.M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71:219–277.

41. Allen, S.M., Freeman, J.N., and Davis, W.M. (1998). Evaluation of risperidone in the neonatal 6-hydroxydopamine model of Lesch-Nyhan syndrome. *Pharmacological and Biochemical Behavior*, 59:327–330.

42. Aman, M.G., Buican, B., and Arnold, L.E. (2003). Methylphenidate treatment in children with borderline IQ and mental retardation: Analysis of three aggregated studies. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13:29–40.

43. Aman, M.G., Crismon, M.L., Frances, A., King, B.H., and Rojahn, J. (2004). Treatment of psychiatric and behavioral problems in individuals with mental retardation: an update of expert consensus guidelines. Postgraduate Institute for Medicine, Englewood, CA.
44. Aman, M.G., Pejeau, C., Osborne, P., Rojahn, J., and Handen, B. (1996). Four-year follow-up of children with low intelligence and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 17:417–432.
45. Aman, M.G.. (1982). Stimulant drug effects in developmental disorders and hyperactivity—toward a resolution of disparate findings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12:385–398.
46. Anderson, L., and Ernst, M. (1994). Self-injury in Lesch-Nyhan disease. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24:67–81.
47. Aune, E. (1991). A transition model for post-secondary-bound students with learning disabilities. *Learning Disabilities and Research*, 6:177–187.
48. Balcazar, F.E., Fawcett, S.B., and Seekins, T. (1991). Teaching people with disabilities to recruit help to attain personal goals. *Rehabilitation Psychology*, 36:31–41.
49. Barr, M.W. (1904). *Mental defectives*. P. Blakiston's Sons, Philadelphia.
50. Beail, N. (2003). What works for people with mental retardation? Critical commentary on cognitive-behavioral and psychodynamic psychotherapy research. *Mental Retardation*, 41:468–472.
51. Beail, N.(1998). Psychoanalytic psychotherapy with men with intellectual disabilities: A preliminary outcome study. *British Journal of Medical Psychology*, 71:1–11.
52. Berkson, G. (1993). *Children with handicaps: A review of behavioural research*. Earlbaum, Hillsdale, NJ.
53. Bhaumik, S., Branford, D., McGrother, C., and Thorp, C. (1997). Autistic traits in adults with learning disabilities. *British Journal of Psychiatry*, 170:502–506.

54. Bosch, J., Van Dyke, C., Smith, S.M., and Poulton, S. (1997). Role of medical conditions in the exacerbation of self-injurious behavior: An exploratory study. *Mental Retardation*, 35:124–130.
55. Bowman, O.J., and Marzouk, D.K. (1992). Using the American with Disabilities Act of 1990 to empower university students with disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46:450–456.
56. Brasic, J.R., Barnett, J.Y., Ahn, S.C., Nadrich, R.H., Will, M.V., and Clair, A. (1997). Clinical assessment of self-injurious behavior. *Psychology Reports*, 80:155–160.
57. Cooper, K J., and Browder, D.M. (1998). Enhancing choice and participation for adults with severe disabilities in community-based instruction. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 23:252–260.
58. Cromwell, H.C., King, B.H., and Levine, M.S. (1997). Pemoline alters dopamine modulation of synaptic responses of neostriatal neurons in vitro. *Developmental Neuroscience*, 19:497–504.
59. Dagnan, D., and Chadwick, P. (1997). Cognitive-behavioral therapy for people with learning disabilities: Assessment and intervention. In B.S. Kroese, D. Dagnan, and K. Loumidis (eds.), *Cognitive behavior therapy for people with learning disabilities*, pp. 110–123. Routledge, London.
60. Dattilo, J., and Rusch, F.R. (1985). Effects of choice on leisure participation for persons with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 10:194–199.
61. Davanzo, P.A., Belin, T.R., Widawsk, M.H., and King, B.H. (1998). Paroxetine treatment of aggression and self-injury in persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 102:427–37.
62. Fernald, W.E. (1917). The growth of provision for the feebleminded in the United States. *Mental Hygiene*, 1:34–59.
63. Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29:40–52.

64. Gadow, K. (1985). Prevalence and efficacy of stimulant drug use with mentally retarded children and youth. *Psychopharmacology Bulletin*, 21:291–303.
65. Ganguly K, Poo MM (October 2013). "Activity-dependent neural plasticity from bench to bedside". *Neuron*. 80 (3): 729–741. doi:10.1016/j.neuron.2013.10.028. PMID 24183023.
66. Health Care Financing Administration. (1997). *Psychopharmacological Medication: Safety Precautions for Persons with Developmental Disabilities*. Health Care Financing Administration, Washington, DC.
67. Keller TA, Just MA (January 2016). "Structural and functional neuroplasticity in human learning of spatial routes". *NeuroImage*. 125: 256–266. doi:10.1016/j.neuroimage.2015.10.015. PMID 26477660.
68. Lerman, D.C., Iwata, B.A., Shore, B.A., DeLeon, I.G. (1997). Effects of intermittent punishment on self-injurious behavior: An evaluation of schedule thinning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30:187–201.
69. Lindsay W.R., Neilson C.Q., Morrison F., Smith A.H. (1998) The treatment of six men with a learning disability convicted of sex offences with children. *British Journal of Clinical Psychology*, 37(Pt 1):83–98
70. Matson, J.L., Hamilton, M., Duncan, D., Bamburg, J., Smiroldo, B., Anderson, S., and Baglio, C. (1997). Characteristics of stereotypic movement disorder and selfinjurious behavior assessed with the Diagnostic Assessment for the Severely Handicapped (DASH-II). *Research in Developmental Disabilities*, 18:457–469.
71. Schroeder, S.R., Rojahn, J., and Reese, R.M. (1997). Brief report: Reliability and validity of instruments for assessing psychotropic medication effects on self-injurious behavior in mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27: 89–102.
72. Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S., Molina, E.J., Sage, M., Brown, S., and Groeneweg, J. (2004). Effects of Snoezelen room, Activities of daily living skills training, and vocational skills training on aggression and self-injury by

adults with mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 25:285–293.

73. Spreat, S., Conroy, J.W., and Fullerton, A. (2004). Statewide longitudinal survey of psychotropic medication use for persons with mental retardation: 1994 to 2000. *American Journal of Mental Retardation* 109: 322–331.

74. Spreat, S., Conroy, J.W., and Jones, J.C. (1997). Use of psychotropic medication in Oklahoma: A statewide survey. *American Journal of Mental Retardation*, 102:80– 85.

75. Wilbur, C.T. (1888). Institutions for the feeble-minded. *Proceedings of the 15th national conference of charities and correction*, 17:106–113.

76. Williams, R.R. (1989). Creating a new world of opportunity: Expanding choice and selfdetermination in lives of Americans with severe disability by 1992 and beyond. In R. Perske (ed.), *Proceedings from the National Conference on Self-Determination*, pp. 16–17. Institute on Community Integration, Minneapolis, MN.

77. Winzer, M.A. (1986). Early developments in special education: Some aspects of Enlightenment thought. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7:42–49.

78. Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human service*. National Institute on Mental Retardation. Toronto, Canada.

79. Wolfensberger, W. (1976). On the origin of our institutional models. In R. Kugel and A. Shearer (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, revised ed., pp. 35–82. President's Committee on Mental Retardation, Washington, DC.

80. Zasenkov V., Prokhorenko L. Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine / V.Zasenkov, L.Prokhorenko // *Education: Modern Discourses*. – 2018. № 1. – С. 161-167.

81. Yokoyama, C., and Okamura, H. (1997). Self-injurious behavior and dopaminergic neuron system in neonatal 6-hydroxydopamine-lesioned rat: 1. Dopaminergic neurons and receptors. *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*, 280:1016–1030.

82. Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., and Thurlow, M.L. (2000). *Critical issues in special education*, 3rd ed. Houghton Mifflin, Boston.