МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра дошкільної та початкової освіти

\

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА КОМПЛЕКСНИХ**

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ**

Кваліфікаційна робота здобувача

освітнього ступеня магістр

(бакалавр, магістр)

спеціальності 013 Початкова освіта

(шифр і назва спеціальності)

освітньої програми Початкова освіта.

Інклюзивна освіта

(назва освітньої програми)

Бондаренко Оксани Іванівни

(прізвище, ім’я, по батькові здобувача вищої освіти)

Керівник д.п. н., професор Біла О. О.

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Рецензент директор НКЦ домашньої (сімейної)

і альтернативної освіти «Веліцей», к.ф.н., Баранов В.В.

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Ізмаїл– 2024

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри дошкільної

та початкової освіти

(назва випускової кафедри)

протокол №\_\_\_\_від «\_\_\_\_»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ к.п.н.,доц. Іванова Д. Г.

(підпис) (прізвище. ініціали)

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні АК

«\_\_\_\_» «\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_» 20 \_ р.

Оцінка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(за національною (ЄКТС) (Кількість балів)

шкалою)

Голова АК

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис) (прізвище. ініціали)

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**…………………………………………………....……….………..... 4

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**…………………………………………………………………9

1.1. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із особливими освітніми потребами ……...………………….......................…..........9

1.2.Компонентно-структурний аналіз поняття «освітня діяльність учителя з молодшими школярами з особливими потребами»........................................21

Висновки до першого розділу ...........................................................................24

**РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСНИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ ІЗ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**….25

2.1. Методи, форми та засоби організації корекційно-розвиткових занять з молодшими школярами із особливими потребами…………………………25

2.2. Психолого-педагогічні умови застосування арттерапевтичних методик укорекційно-розвитковій роботі з учнями із особливостями………………35

Висновки до другого розділу.............................................................................45

**РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ**. …46

3.1. Соціально-педагогічне обстеження умов інклюзивного середовища для проведення комплексних корекційно-розвиткових занять з учнями …… 46

3.2. Методичні рекомендації для вчителів щодо оптимізації освітньої діяльності з учнями із особливостями в умовах корекційно-розвиткових занять ………………………………………………………………………….. 51

Висновки до третього розділу……………………………………………….. 64

**ВИСНОВКИ**………………………………………………………………….. 65

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**….……………………….............68

**ДОДАТКИ**………………………………………………………………......... 77

**ВСТУП**

**Актуальність проблеми**

У сучасному суспільстві науковий інтерес до проблеми реалізації комплексної корекційно-розвиткової роботи з учнями із особливими освітніми потребами значно підвищився.

Слід також враховувати, що у системі професійної діяльноті різних фахівців-соціономістів (вчителів, асистентів учителів, психологів, логопедів, дектологів та інших), які працюють із учнями з особливостями, сьогодні представлено різні підходи до організації корекційних і розвиткових занять, або їх інтенрації.

Підкреслимо, що дитина з проблемами у розвитку (сенсорними проблемами (слуховими, зоровими); мовленнєвими проблемами; із затримкою психічного та розумового розвитку; проблемами, що пов’язані з порушеннями опорно-рухового апарату) має надто складний внутрішній світ. Через це сучасним педагогам слід відшукати такі шляхи корекційно-розвиткової роботи з дітьми із різними нозологіями, які б допомогли їм: побачити, почути, відчути багатобічність довколишнього середовища; пізнати своє «Я» через розкриття унікального творчого потенціалу кожної дитини; природно увійти у світ шікільного життя та співіснування у ньому з іншими школярами та вчителями.

Сучасні дослідники О.О.Біла, А.А.Колупаєва, І.Ю.Левченко справедливо зазначають, що дітиз ООП мають прихований творчий потенціал і знаходять себе у різних видах художньо-творчої діяльності (музичної, літературної, образотворчої).

Така діяльність надає широке поле можливостей для творчої самореалізації особистості. Вони створюють чудові творчі роботи, що вражають оточуючих людей.

Різні види творчої діяльності допомагають вихованцям відчути себе щасливими й цікавими для оточуючих людей. Більше того, серед таких дітей є й розумово обдаровані. Через це у сучасних освітніх закладах активно розширюється система забезпечення корекційно-розвиткових послуг в умовах спеціально влаштованих кабінетів з арт-терапії, розвиткових-центрів, творчих майстерень, пересувних вистав.

Допомогти дітям із особливими освітніми потребами, розкрити й розвинути їхній творчий потенціал покликані всі фахівці соціально-педагогічної сфери.

У цьому зв’язку ще досі залишається актуальним питання додаткової підготовки вчителів початкової школи, які спільно зі своїми асистентами, планують і реалізуютьв умовах інклюзивних класів індивідуальну програму корекційно-розвиткової діяльності з дитиною.

В Україні в останній час спостерігається процес оптимізації підготовки вчителів та інших фахівців інклюзивних шкіл (у рамках професійних курсів, вебінарів, майстер-класів, тренінгів тощо) у контексті ознайомлення та впровадження сучасних інструментів, що дозволяють продуктивно втілити в роботі низку корекційно-розвиткових програм.

Водночас, ще залишається проблемним питання, яке пов’язане з тим, що більше половини (50%) учителів засвідчує про вдосокналення власної освітньої діяльності з учнями із особливостями, якщо йдеться про оволодіння ними сучасними корекційно-розвитковими технологіями. Чимало з них продовжують практикувати лише надання дитині додаткових (поза уроком) корекційних послуг під час індивідуальної або групової роботи.

Таким чином, актуальність проблеми щодо необхідності введення системних дій із корекції та розвитку молодших школярів із особливими потребами в умовах сімейного та освітнього простору з одного боку, та оновлення й удосконалення комплексних освітніх програм у структурі професійної діяльності вчителя з іншого, зумовили вибір теми дослідження **«Психолого-педагогічні умови освітньої діяльності вчителя з молодшими школярами із особливими потребами на комплексних корекційно-розвиткових заняттях**».

**Мета дослідження** – розробити експериментальну програму комплексних корекційно-розвиткових занять з молодшими школярами з особливими потребами та на цій основі розробити методичні рекомендації вчителям і асистентам учителів інклюзивних класів.

**Завдання дослідження**:

1. На основі комплексного аналізу психолого-педагогічної літератури скласти характеристику молодших школярів із особливими освітніми потребами.

2. З’ясувати психолого-педагогічні умови організації комплексних корекційно-розвиткових занять з учнями із особливими потребами.

3. Розробити методичні рекомендації для вчителів закладів початкової освіти з оптимізації освітньої діяльності з учнями із особливостями в умовах комплексних корекційно-розвиткових занять.

**Об’єкт дослідження** – освітня діяльність учителя з молодшими школярами із особливими потребами.

**Предмет дослідження** – психолого-педагогічні умови реалізації освітньої діяльності вчителя з молодшими школярами із особливими потребами на комплексних корекційно-розвиткових заняттях.

**Гіпотеза дослідження** – процес оптимізації освітньої діяльності вчителя з молодшими школярами з особливими потребами значно покращиться, якщо в умовах інклюзивних класів вести комплексну корекційно-розвиткову програму занять з учнями; розробити методичні рекомендації для вчителів закладів початкової освіти з оптимізації освітньої діяльності з учнями із особливостями в умовах комплексних корекційно-розвиткових занять.

**Методи дослідження**: теоретичні (теоретичний аналіз нормативної, психолого-педагогічної і спеціальної літератури); порівняння й узагальнення педагогічного досвіду; емпіричні (спостереження, педагогічний експеримент); статистичні (статистична обробка експериментальних данихта їх інтерпретація).

**Наукова новизна дослідження** полягає в уточненні змісту понять «освітня діяльність вчителя початкової школи з учнем із особливими потребами»; «комплексне корекційно-розвиткове заняття з молодшим школярем із особливими потребами»; розробці методичних рекомендацій для вчителів початкових класів, студентіві батьків із оптимізації освітньої діяльності з учнями із особливостями в умовах комплексних корекційно-розвиткових занять.

**Практичне значення дослідження** полягає вапробації сучасних методів, організаційних форм і засобів корекційно-розвиткової роботи за експериментальною програмою «Посмішка». Теоретичні та практичні матеріали, презентовані у кваліфікаційній роботі можуть бути використані студентами під час педагогічної практики в інклюзивних початкових школах; педагогами на методичних нарадах у закладах початкової освіти; у системі самостійного особистісно-професійного розвитку інклюзивних педагогів.

**База дослідження**: Експериментальну роботу реалізовано в умовах Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Кілійського закладу загальної середньої освіти №3 Кілійської міської ради (Одеська область). Загальна кількість учасників експерименту склала 55 осіб, із них: 15 студентів магістратури і 30 осіб закладу початкової школи (3 учителя початкової школи, 2 асистента, 25 молодших школярів 3-А і 3-Б класів і 10 батьків).

**Результати апробації кваліфікаційної роботи:**

1.Бондаренко О.І. Ціннісний ресурс освітньої діяльності вчителя початкової школи з молодшими школярами із особливостями в умовах малого міста. *Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення*: зб. мат. ІІІ Всеукр. пед. читань пам’яті О.Я. Савченко (м. Київ, 09.11.23 р. (наук. електр. Вид.) / за заг. ред. О. Топузова, О. Онопрієнко: Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2023.С. 28-31

2. Бондаренко О.І. Розвиток гнучких умінь у молодших школярів із особливими потребами в умовах корекційно-розвиткових занять. *Розвиток гнучких умінь (softskills) у процесі освітньої діяльності*: теорія і практика: матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Глухів, 22.02.24 р.) / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 13-16.

**Структура роботи**. Кваліфікаційна робота поєднує вступ; три розділи (два розділи теоретичні, один емпіричний (практичний)); висновки до розділів, загальні висновки, список наукових джерел (71 джерело), додатків. У тексті міститься 7 таблиць і 1 рисунок. Загальний обсяг роботи -85 сторінок друкованого тексту.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**1.1. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із особливими освітніми потребами**

Процес формування вищих психічних функцій людини відбувається протягом багатьох років. Він зароджується в мовному спілкуванні й завершується в повноцінній символічній діяльності. Через спілкування людина опановує цінностями культури; опановуючи знаками, вона залучується до неї. Вищі психічні функції – це розгорнуті форми предметної діяльності, що виникають на основі елементарних сенсорних і моторних процесів, які потім згортаються, тобто «інтеріорізируються», перетворюючись в «розумові дії». У формуванні вищих психічних функцій вирішальна роль належить мові, завдяки якій вони стають усвідомленими й довільними. Підкреслимо, що *функціональна система* - це динамічне утворення, що інтегрує значне число анатомічних і фізіологічних утворень, часто розташованих у різних частинах нервової системи, об’єднаних для виконання одного завдання.

Як зазначають сучасні дослідники А.А.Колупаєва, І.Ю.Левченко, діти з порушеннями у розвитку - це в діти, у яких внаслідок уродженої недостатності або придбаної органічної поразки сенсорних органів, опорно-рухового апарату або центральної нервової системи розвиток психічних функцій відхиляється від норми [20]. У деяких випадках порушення у розвитку викликаються внаслідок низки мікросоціальних причин у довкіллі, що не пов’язані з патологією аналізаторів або центральної нервової системи. До таких факторів належать несприятливі форми сімейного виховання, соціальнай емоційна депривація.

Кожний з етапів розвитку учня завершується формуванням нових якостей, які у свою чергу постають основою для розвитку наступного етапу. У той же час може бути виділена низка закономірностей, що не спостерігаються у нормі, але є характерними для порушеного розвитку.

Поряд з первинними порушеннями, безпосередньо обумовленими органічним дефектом, у процесі аномального розвитку формуються вторинні й третинні порушення. Цілком зрозуміло, що відхилення, які виникають внаслідок поразки органів зору, слуху або ушкодження тих чи інших зон кори головного мозку, різні за своїм характером, силі й значущості в кожної групи (категорії) аномальних дітей. Однак загальним для всіх цих випадків є те, що *наявність первинного порушення впливає на весь хід подальшого розвитку дитини*. У дітей із проблемами в розвитку спостерігаються порушення пізнавальної діяльності, зокрема розумової, у тому разі розумової працездатності; недостатність словесного опосередкування, наприклад порушення вербалізації; зміна способів спілкування, бідність соціального досвіду; несформованістъ загальної й дрібної моторики. Також слід вказати й на труднощі в соціальної адаптації, порушення взаємодії аномальної дитини із соціальним середовищем.

Однією із загальних закономірностей аномального розвитку є *зміни в розвитку особистості* дитини в цілому. Особливостями такої особистості є знижений настрій, тенденція до обмеження соціальних контактів, низька самооцінка, тривожність, виникнення страхів. Такі порушення виникають при невірному сімейному вихованні й у випадках неадекватного навчання. Зміни способів комунікації виявляються у тому, що в дітей порушується мовне спілкування, зростає роль невербальних засобів комунікації.

Як загальну закономірність аномального розвитку вчені відзначають *порушення здатності до прийому й переробки інформації*: зменшується швидкість і обсяг сприйманої інформації, порушується зберігання й використання інформації.

Ще однією загальною закономірністю аномального розвитку є *порушення словесної регуляції діяльності*, що виявляється в недостатності й специфічних особливостях вербалізації. Труднощі при сприйманні й переробці інформації, труднощі словесного опосередкування, перекручування матеріалу, що слід запам’ятати, призводять до порушень у розвитку мислення, зокрема, до вповільненого формування процесів узагальнення й відволікання, виникнення труднощів у символізації.

Всі ці особливості формування психічної діяльності обумовлюють порушення пізнання навколишнього світу, запас знань й уявлень про який в дітей із проблемами в розвитку завжди недостатній.

Поряд з особливостями розвитку, що відбивають труднощі адаптації дітей з порушеннями розвитку, існують і закономірності позитивного характеру, а саме *наявність потенційних можливостей формування психіки в дітей з особливостями*. Ідеться про закономірності, що характеризують як відставання у формуванні психіки, так і компенсацію порушень.

Крім вищезазначених загальних закономірностей є й специфічні закономірності, або особливості, які властиві тільки деяким типам порушеного розвитку й не спостерігаються в дітей інших категорій. Порушення розвитку в межах одного виду аномалій і в кожному індивідуальному випадку відрізняються великою варіативністю, особливо за ступенем важкості. Розмаїтість проявів залежить від характеру первинного дефекту, локалізації поразки в центральній нервовій системі, часі поразки, порушень межфункціональних взаємодій, характеру взаємин між первинним дефектом, вторинними порушеннями й зберігальними функціями, від впливу мікросоціальних умов.

Отже, діти з особливостями мають потребу у спеціально організованому психолого-педагогічному супроводі, у ході якого слід вирішити певні завдання: формування пізнавальної мотивації; цілеспрямоване формування вищих психічних функцій, насамперед мови; подолання недостатності словесного опосередкування, труднощів у взаємодії з довколишнім світом, розвиток різноманітних форм комунікації; розвиток емоційної сфери, творчих здібностей; корекція порушень соціально-особистісного розвитку; подолання недоліків загальної й дрібної моторики тощо.

Ці завдання вирішують сьогодні інклюзивні педагоги, використовуючи широкий спектр прийомів педагогічного впливу й психологічної корекції. Важливу роль у подоланні недоліків розвитку можуть зіграти й артметоди. Наприклад, при застосуванні музичних засобів впливу на дітей, особливо на групових заняттях, вирішуються багато завдань психологічної корекції. У замкнутих, аутичних дітей формуються навички спілкування, виникають неформальні зв’язки з однолітками. Боязкі діти робляться більш упевненими, у них підвищується самооцінка, зм’якшується прояв страхів. Агресивні, эгоцентричні діти привчаються стримувати свої імпульсивні спонукання й зважати на інтереси навколишніх.

На початкових етапах роботи з дітьми, що мають важкі порушення мови, паралінгвістичні засоби (жести, міміка, пантоміміка) іноді є єдино можливими для встановлення контакту з дитиною. Такі діти вимовляють перші слова тільки на висоті емоційного напруження, створюваного у грі, через відбите проказування з дорослим, у ході лялькотерапії, ігротерапії.

Прийнято виокремувати кілька цільових категорій дітей з ОП (що на рівні медичної термінології кваліфлкується як «порушення у розвитку»):

- з порушеннями слуху (нечуючі й поганочуючі);

- з порушеннями зору (сліпі й поганобачуючі);

- з порушеннями функцій опорно-рухового апарату;

- з мовленнєвими порушеннями;

- з затримкою психічного розвитку;

- діти із розумовою відсталістю;

- зі складними дефектами розвитку, у яких має місце два та більше первинних порушення.

Кожна з зазначених категорій має специфічні психолого-педагогічні особливості, що слід враховувати при застосуванні методів корекції у закладах почткової освіти.

***Затримка психічного розвитку***у дитини - це особливий вид порушеного розвитку, що характеризується вповільненим темпом формування психічних функцій і особистості дитини. У багатьох таких дітей відставання носить тимчасовий характер і успішно переборюється згодом під впливом лікування й корекційно-развиваючого навчання. Затримка психічного розвитку може викликатися різними причинами: мінімальною органічною поразкою головного мозку, хронічними соматичними захворюваннями, конституціональними факторами, тривалими несприятливими умовами виховання, а також декількома факторами.

Залежно від причини затримки психічного розвитку можуть формуватися різні особливості дітей.

У випадках *конституціонального походження* порушень особливо страждає емоційно-вольова сфера дитини, вона як би перебуває на більш ранньому щаблі розвитку, багато в чому нагадуючи нормальну структуру емоційного складу дітей молодшого віку. Дітей характеризує особистісна незрілість, мимовільність психічних функцій.

Інші особливості психічного розвитку відзначаються в *дітей із соматогенною затримкою*, викликаною хронічними соматичними захворюваннями. В уповільненні темпу психічного розвитку цих дітей значна роль належить стійкій астенії, що знижує не тільки загальний, але й психічний тонус. Нерідко має місце соматогенний інфантилізм - затримка емоційного розвитку з рядом невротичних нашарувань - непевністю, боязкістю, примхливістю, пов’язаних з відчуттям своєї фізичної неповноцінності, а іноді викликаних режимом заборон і обмежень, у якому перебуває соматично ослаблена дитина. При невірному вихованні за типом гіпоопіки в дитини не стимулюється розвиток інтелектуальних інтересів й установок, психічної діяльності в цілому. Варіант розвитку по типу “кумира родини» обумовлений, навпаки, гіперопікою - вихованням, що розпещує, при якому дитині не прищеплюються риси самостійності, ініціативності, відповідальності. Для таких дітей характерні риси егоцентризму, нелюбов до праці, установка на постійну допомогу й опіку.

*Затримка психічного розвитку церебрально-органічної генези* зустрічається частіше інших описаних типів і володіє більшою стійкістю та виразністю порушень як в емоційно-вольовій сфері, так і в пізнавальній діяльності. Емоційно-вольова незрілість характеризується тим, що в дітей відсутня типова для здорової дитини жвавість і яскравість емоцій, характерна слабка зацікавленість в оцінці, низький рівень домагань, підвищена сугестивність, відсутність критики. Ігрову діяльність характеризують бідність уяви й творчості й одноманітність. Саме прагнення до гри нерідко виглядає як спосіб відходу від утруднень у заняттях. Бажання грати часто виникає саме в ситуаціях необхідності цілеспрямованої інтелектуальної діяльності. У всіх дітей із затримкою психічного розвитку різного ступеня виразності вирізняються особливості мотиваційно-цільової основи ігрової діяльності. Це проявляється в першу чергу в різкому зниженні активності ігрового поводження. Для гри молодших школярів із затримкою психічного розвитку характерний предметно-діючий спосіб її побудови. Ці діти утруднюються в усвідомленні уявлюваної ситуації й прийнятті на себе ролі. Існують і особливості операційного боку ігрової діяльності; це, у першу чергу, недостатність зовнішніх дій заміщення. В галузі світу речей заміщення носить вузький, конкретний, недостатньо довільний характер. Та ж тенденція відзначається при оволодінні роллю. Роль, один раз зіграна дитиною, як би закріплюється за нею, виконується постійно.

Емоційно-вольові порушення сполучаються в дітей з органічною затримкою психічного розвитку з недостатньою сформованістю окремих психічних функцій - сприйняття, мислення, мови й інших; із труднощами регуляції вищих форм довільної діяльності.

Таким чином, у силу розмаїтості й множинності порушень корекційна робота з дітьми вимагає залучення різноманітних прийомів і методів. Вплив на дитину із затримкою психічного розвитку за допомогою мистецтва може зіграти позитивну роль у розвитку мови, пізнавальної діяльності в цілому, удосконалюванні її саморегуляції, ігрової діяльності, подоланні особистісної незрілості, порушень емоційно-вольової сфери, у розвитку моторики. Організувати корекційнимй вплив засобами мистецтва на дітей із затримкою психічного розвитку, а також з мовними порушеннями, варто пам’ятати, що відхилення в розвитку цих дітей часто викликані органічною поразкою центральної нервової системи. При ретельному неврологічному обстеженні в багатьох дітей із церебрально-органічною затримкою психічного розвитку, з мовною патологією виявляється яскраво виражена неврологічна симптоматика (гіпертензіонно-гідроцефальний, церебрастенічний, судорожний синдроми, синдром рухових розладів). Можуть спостерігатися також неврозоподібні синдроми у вигляді тиків м’язів особи, минущого або стійкого енуреза, а також судорожні реакції на висоті температури, в’язкість і інертність емоційних реакцій і поводження. Наявність цих клінічних проявів необхідно враховувати при організації педагогічної й психологічної корекції й проведенні занять із використанням арттерапевтических методик.

Численну групу дітей з відхиленнями в розвитку становлять ***розумово відсталі учні***, у яких є дифузійна органічна поразка кори головного мозку, що проявляється в недорозвиненні всієї пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери дитини.

Морфологічні зміни, хоча й з неоднаковою інтенсивністю, захоплюють багато ділянок кори головного мозку цих дітей, порушуючи їх будову й функції. Для цих дітей характерні інертність нервових процесів, відсутність інтересу до навколишнього, тому емоційний контакт із дорослими, потреба спілкування з ними в дитини часто не виникають. Діти не вміють спілкуватися й зі своїми однолітками.

Діти не вміють правильно діяти ні за словесними інструкціяи, ні навіть по наслідуванню й за зразком. У розумово відсталих учнів ситуативне розуміння мови може тривало зберігатися.

Для засвоєння способів орієнтування в довколишньому світі, виділення й фіксування властивостей і найпростіших відносин між речами, розуміння важливості тієї або іншої дії розумово відсталому учню потрібно набагато більше варіативних повторень, чим для нормальної дитини. Більшість розумово відсталих дітей у ранньому й дошкільному віці мали недорозвинення моторики й зорово-рухової координації.

Розумово відстала дитина проявляє вкрай слабкий інтерес до навколишнього, довго не тягнеться до іграшок, не наближає їх до себе й не намагається маніпулювати. Перші ігрові дії з речами з’являються в них без спеціального навчання лише до середини дошкільного віку.

Дуже складними для таких дітей є прості тексти, що містять причинні або тимчасові залежності, що вимагають певного рівня розвитку словесно-логічного мислення. Здійснюючи узагальнення предметів або явищ, розумово відсталі найчастіше ґрунтуються на несуттєвих, випадкових ознаках. Їх узагальнення бувають занадто широкими за обсягом. Особливо утруднює цих дітей зміна один раз виділеного принципу узагальнення, об’єднання об’єктів по-новому. У цьому виявляється властива розумово відсталим патологічна інертність, тугорухливість і стереотипність мислення.

Їхня пам’ять має малий обсяг і є недостатньо точною й міцноюз низьким рівнем запам’ятовування словесного й наочного матеріалу. Такі учні користуються мимовільним запам’ятовуванням, тобто запам’ятовують яскраве, те, що залучуає. Довільне запам’ятовування формується значно пізніше - наприкінці дошкільного віку.

Істотні відхилення існують яку пізнавальній діяльності, такі в особистісних проявах розумово відсталих дітей. У них відзначається слабкість розвитку вольових процесів. Ці діти мають низький поріг активності (малоініціативні, несамостійні, імпульсивні, не можутьпротистояти волі іншої людини тощо). Разом з тим деякі діти все ж таки спроможніпроявити наполегливість / цілеспрямованість, прибігаючи до хитрощів у прагненні домогтися потрібного.

Їм властива емоційна незрілість, недостатня диференційованість і нестабільність почуттів, обмеженість діапазону переживань, крайній характер проявів радості, прикрості та ін.

У дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістює проблеми зі свідомим розумінням міміки та жестів інших людей, їхніх виразних рухів. Вони не завжди точно можуть описати дії суб’єктів,намальованих на ілюстраціях. У цієї категорії дітей простежуються слабкий ступінь виразностіта короткочасне спонукання до діяльності. Самооцінка й рівень домагань розумово відсталих неадекватні. Діти переоцінюють свої можливості.

Слід зазначити, що група розумово відсталих дітей характеризується різноманіттям порушень розумової й мовної діяльності залежно від ступеня розумової відсталості й від часу її появи.

Із цієї характеристики ми бачимо все різноманіття й складність завдань, які висуються перед корекційно-розвиваючим навчанням цих дітей. І тут з успіхом можуть бути використані методи впливу засобами мистецтва. Так, система Вальдорфскої педагогіки традиційно й успішно застосовує артметоди (хоровий спів, гра на музичних інструментах, драматизації, музично-ритмічні вправи) для роботи з розумово відсталими дітьми.

***Діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату*** мають різні характеристики нозології, а саме:

- діти із церебральним паралічем (ДЦП);

- з наслідками поліомієліту у відбудовній або резидуальній стадії;

- з міопатією; з уродженими й придбаними недорозвиненнями й деформаціями опорно-рухового апарату.

Порушення функцій опорно-рухового апарату, як спільне поняття для всіх вищезазначених категорій дітей,віддзеркалюютьсяу рухових розладах.Такі розлади мають різну природу походження(органічне, центральне або периферичне походження).

Причини розладів можуть бути генетичними.Також низка порушень виникає внаслідок органічнихтравм головного мозку й травм опорно-рухового апарату.

За ступенем важкості порушень рухових функцій і за сформованістю рухових умінь й навичок науковці розрізняють три групи дітей датої цільової категорії. Подамо їх в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

**Групи молодших школярівіз порушеннями функцій**

**опорно-рухового апарату**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Перша група –  діти з важким ступенем рухових  порушень | Друга група –  діти із середнім ступем виразності рухових порушень | Третя група –  діти з легким ступенем рухових  порушеннь |
| - найчастіше не сформована ходьба та навички захоплення й утримання речей, навички самообслуговування;  - надзвичайно важке пересування (за допомогою ортопедичних пристосувань);  - уміння та навички самообслуговування сформовані частково | - більшість ізтаких дітей можуть самостійно пересуватися, хоча й на обмежену відстань;  - володіють уміннями та навичками самообслуговування, що недостатньо автоматизовані. | - пересуваються самостійно;  - володіють навичками самообслуговування;  - деякі рухи виконують невірно. |

Як показано на таблиці 1.1., умовно всі рухові розлади поділяються на три групу. Водночас, у таких дітей мають місце й недоліки в інтелектуальному розвитку.

Так, 40 - 50 % від усієї кількості таких учнів мають затримку психічного розвитку, а трохи більше 10 % від усіх дітей - розумову відсталість із різним ступенем виразності. У більшості випадків такінедоліки мають складну природу.

Вони обумовлені, як поразкою головного мозку, так і внаслідокповедінкової депривації, яка виникає в результаті обмеження рухової активності та соціальних контактів. Затримка психічного розвитку у дітей проявляється у відставанні згідно поетапного формування розумових операцій, нерівномірності розвитку різних психічних функцій тощо.

***Діти з порушеннями сенсорної сфери*** - це особлива категорія дітей з порушеннями зору і слуху. Внаслідок вроджених або набутих *дефектів слухового аналізатора у дітей* змінюється весь хід психічного розвитку, порушується мовний розвиток.

Чим пізніше виник дефект слуху і чим раніше дитина оволоділа мовою, тим менше постраджає її психічний розвиток.

На основі оцінки слуху та даних мовного розвитку вирізняють 4 групи дітей з поруушенням слуху:

* нечуючі без мови (ранньооглохлі);
* нечуючі із збереженням мови (пізньооглохлі);
* слабкочуючі, володіючі відносно розвиненою мовою з невеликими недоліками;
* слабкочуюючі з глибоким мовним недорозвитком.

Включення пантоміми, інсценівок, драматизацій сприяє покращенню навчання, мовних навичок дітей.

Категорія *дітей з порушеннями зору* включає небачуючих дітей (медична або практична сліпота) та слабобачуючих дітей (ті, хто має часткову втрату зору). При медичній сліпоті повністю відсутня можливість сприймати навколишній світ через зір.

При практичній сдіпоті зберігається світовідчуття, або можливість частково сприймати світ, колір, контури речей.

До слабобачуючих дітей відносяться діти, які мають готроту зору на краще бачуючому оці з корекцією (окуляри, лінзи) від 0,05 до 0,3.

Діти погано орієнтуються у просторі, знання їх нерідко формальні. При зоровому напруженні діти швидко втомлюються.

Велике значення у розвитку дітей з сенсорними порушеннями набуває застосування засобів мистецтва, що сприяє розвитку мови, уявлення, творчих здібностей.

**1.2. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітня діяльність учителя з молодшими школярами з особливими потребами»**

Освітня діяльність з групами учнів із особливостями на уроці при супроводі інших педагогів (або у позаурочний час) - це компроміс між інлюзивним і диференційованим (спеціальним) навчанням і вихованням таких дітей.

Спеціальне навчання та виховання переважновводиться саме у систему інклюзивноїосвіти у процесі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП) надання молодшим школярам з особливими освітніми потребами додаткових послуг.

Тобто йдеться про комплексне спеціальне навчання, що інтегроване у контекст інклюзивного навчання в звичайних шкільних умовах інерозривно пов’язане саме з ним.

У таких оставинах впровадження інклюзивного навчання переважно ефективно навчаються діти з особливостями, які мають інтелектуальний розвиток, більш близький до нормативного.

Такі молодші школярі можуть більш успішно працювати на уроках спільно з іншими учнями класу. Учитель при цьому надає підтримку особисту та опосередковану через інших школярівта включає за потреби й асистента такої дитини.

До низки умов інклюзивного навчання протягом попереднього дошкільного дитинства реально підготувати й достатньо велику кількість дітей із наступними нозологіями:

- учнів із порушеннями опорно-рухового апарату;

- молодших школярівіз легкими сенсорними порушеннями (зору і слуху);

- окремі цільові групи дітей із ЗПР та з порушеннями мови й мовлення.

Водночас, неможливість задовольнити освітні потреби інших категорій дітей з ООП в умовах урочної системи в інклюзивній початковій школі, спричиняє перенос освітньої діяльності вчителя та асистента з урочного формату на індивідуальні комплексні корекційно-розвиткові заняття.

З огляду на такий аспект освітньої діяльності педагога слід звернути особливу увагу на специфічні особливості *диференціаційованої роботи вчителя в інклюзивному класі з учнями, які мають суттєві відмінності в освітніх потребах.*

Диференціації педагогічної роботи в інклюзивному класі вказує на розширення повноважень асистента педагога (як фахівця, здатного кваліфіковано працювати з окремими групами дітей з особливостями).

Формування цих дітей відбувається за таким планом:

1) протягом перших 2-х років - адаптаціядітейдо класно-урочної системи (навчаннязгідно ІНП та ІПР, а потім здійснюється моніторинг набутих знань, умінь і навичок);

2) починаючи з третього року навчання здійснюється діагностика рівня засвоєння навчальної програми з основних дисциплін (українська мова, літературне читання та математика);

3) формування «мобільних груп» із учнів 3-х-4-х класів (залежно від прогалин у засвоєнні знань, індивідуального пізнавального потенціалу (навчуваності), рівня соціалізації (самостійності)).

Основним учителем «мобільної групи», що створюєтьсявнаслідок попередніх двох шляхів, - є педагог супроводу / асистент учителя.Він, за потреби, адаптує зміст навчальної програми, складає розклад уроків з основних предметів, що проводяться в окремих кабінетах за участю вчителя-дефектолога (математика та за потреби інші предмети) і вчителя-логопеда (читання або вивчення граматики).

Більшість дітей із ЗПР найчастіше виявляється при включенні їх у навчальний процес.

З метою проведення продуктивного навчального рокуз належною педагогічною підтримкою, учителі початкової школи користуються таким алгоритмом дій:

1) учитель та асистент дитини разом зі шкільним психологом на основі виявлених труднощів учня у навчанні обґрунтовують звернення до ІРЦ для здійснення оцінки розвитку дитини та її освітніх потреб;

2) з’ясування рівня педагогічної компетентності батьків, їхньої готовності скористатися послугами ІРЦ, а, у разі потреби сприяти корекційно-педагогічній роботі з дитиною (за необхідності здійснюється освітня робота з батьками);

3) забезпечується та узгоджується з батьками можливість подальшоїосвіти дитини в умовах спеціального класу (включення дитини із ЗПР без спеціальної корекційної підготовчої роботи в інклюзивний клас може бути виправданелише тоді, коли об’єктивно не можна забезпечити їй навчання у спеціальному класі).

**Висновки до першого розділу**

У першому розділі кваліфікаційної роботи презентовано теоретичні засади освітньої діяльності вчителя з молодшими школярами із особливими потребами.

Упідрозділі 1.1. реалізовано психолого-педагогічнухарактеристику молодших школярів із особливими освітніми потребами з урахуванням всіх аспектів їхнього фізичного, психічного та освітнього розвитку в тій або тій цільовій групі з відповідною нозологією.

У наступному підрозділі 1.2. було здійненокомпонентно-структурний аналіз поняття «освітня діяльність учителя з молодшими школярами з особливими потребами» в умовах інклюзивних класів вітчизняних початкових шкіл.

**РОЗДІЛ 2**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСНИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ ІЗ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**2.1. Методи, форми та засоби організації корекційно-розвиткових занять з молодшими школярами із особливими потребами**

Корекція (від лат. correctio–виправлення) у загальному змісті означає виправлення недоліків. Корекція у соціальній педагогіці – це система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на виправлення (часткове або повне) процесу й результату соціального розвитку та виховання дитини, виховної діяльності в родині, освітній установі тощо.У сучасних закладах початкової освіти застосовується комплексна корекція:

- *корекція дефекту* (система психолого-медично-соціальних заходів, спрямованих на виправлення або подолання недоліків психофізичного розвитку дитини;

*- корекція педагогічна* – комплекс навчально-виховних заходів, що спрямовані на подолання у дітей відхилень, пов’язаних з психічними процесами: пізнавальними, емоційними, вольовими;

- *корекція психологічна* (психокорекція) напрямок реабілітаційної, корекційної та корекційно-виховної роботи з аномальними дітьми, метою якої є подолання порушень психічного розвитку, в першу чергу відхилень у розвитку особистості;

- *корекція психосоціальна* – комплекс заходів, спрямованих на подолання тих психологічних, педагогічних і соціальнихвідхилень у дитини, що віддзеркалюються на її соціальному статусі та можливостях самореалізації у середовищі життєдіяльності.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми молодшого шкільного віку із ООП грунтується на таких принципах, що подані у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

**Принципи корекційно-розвиткової роботи з учнями із ООП**

|  |  |
| --- | --- |
| Принцип КРР | Характеристика |
| *принцип єдності корекції*  *й розвитку* | корекція на основі проведеного комплексного клініко-психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини, з урахуванням вікових закономірностей розвитку й характеристики порушень |
| *принцип єдності діагностики й корекції розвитку* | мета, зміст корекції визначаються на основі системного, цілісного, динамічного вивчення дитини, її диференційно-діагностичного обстеження; здійснюючи корекцію, слід фіксувати зміни, що відбуваються, у стані дитини, при цьому сам процес корекції дає матеріал для повної діагностики |
| *принцип взаємоз’язку корекції й компенсації* | система корекційної роботи покликана компенсувати порушення в розвитку й спрямована на реабілітацію й соціальну адаптацію дитини із проблемами. Корекція й компенсація - це не тотожні поняття, а тісно пов’язані процеси, які обумовлюють один одного й не розглядаються окремо; мета корекційної роботи пов’язана з результатом - компенсацією порушення |
| *принцип обліку вікових, психологічних і індивідуальних особливостей розвитку* | індивідуальний підхід до дитини й побудова корекції роботи на базі основних закономірностей психічного розвитку з обліком сензитивних періодів, розуміння значення вікових стадій для формування особистості дитини |
| *принцип комплексності методів психолого-педагогічного впливу* | допомога дитині і її батькам через вибір декількох методів, що визначаються залежно від цілей, завдань програми надання дитині допомоги, вікових і індивідуальних особливостей, організації умов проведення |
| *принцип особистісно орієнтованого й діяльнісного підходу* | визнання розвитку особистості в діяльності, а також того, що активна діяльність дитини в межах провідної для віку діяльності є рушійною силою її розвитку |
| *принцип оптимістичного підходу* | в корекційній роботі (припускає організацію «атмосфери успіху» для дитини, віри в її позитивний результат, закріплення цього почуття в дитині, заохочення її найменших досягнень |
| *принцип активного залучення найближчого соціального оточення до корекційно-розвитквої роботи з дитиною* | дитина розвивається в цілісній системі соціальних відносин, суб’єктом якої вона є (родина та школа) |

Гармонійний розвиток дитини з ООП відбувається у системі складних відносин із близькими їй людьми, фахівцями та іншими.

Особливості міжособистісноївзаємодії, спілкування, спільної діяльності та способів її реалізаціївказують на важливііндикатори розвитку, визначають зону її найближчого розвитку.

Успіх корекційно-розвиткової роботи поряд із іншими складовими у такій системі роботи залежить від продуктивного співробітництва з батьками.

Психокорекційна робота з дитиною може дати позитивну динаміку, якщо вона, базуючись на основних принципах, реалізується у процесі взаємодії психолога та педагога з дітьми і їхніми батьками.

При цьому активною має бути й роль самої дитини.

Не менш важливим є й те, щоб завдання такої роботи вчителя / асистента визначалися з урахуванням розуміння цілісної особистості дитини, у сукупності всіх її якостей.

**Корекційно-розвиткова робота** як система заходів, що спрямована на вирішення низки завдань своєчасної (термінової або тривалої) допомоги дітям, які мають особливі потреби (тобто труднощі у навчанні і шкільній адаптації) диференціюється залежно від нозології учня.

Її **основне завдання**– це підвищити загальний рівень розвитку молодшого школяра з особливими потребами; розвиток у нього недостатньо сформованих знань, умінь і навичок; підготовка учня до обміркованого сприйняття дидактичних джерел.

Усі методи та прийоми корекційно-розвиткової роботи корелюються з принципами *педагогічної підтримки*.

Предметом педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її інтересів, цілей, можливостей і шляхів вирішення проблем, що заважають їй зберегти та зміцнити власну людську гідність, самостійно досягати очікуваних результатів у шкільній освіті (навчанні та вихованні), спілкуванні, житті в цілому.

Вонагрунтується на наступних **принципах**:

- згода учня / батьків на комплексну допомогу і соціально-педагогічну підтримку;

- опора педагога та батьків на наявні сили і потенційні можливості особистості учня;

- спільна віра у можливостімолодшого школяра, їх оптимальній реалізації;

- орієнтація на перспективну здатність учня самостійно долати труднощі та перешкоди;

- педагогічне співробітництво / співтворчість з учнем і його батьками;

- принцип доброзичливості;

- принципконфіденційності;

- принцип забезпечення безпеки, захисту здоров’я, прав, людської гідності усіх учасників освітнього процесу;

- дотримання принципу «не нашкодь».

Слід підкреслити на вагомість ефекту **класів інтенсивної педагогічної корекції** (ІПК) у подоланні неуспішності молодших школярів з особливостями (або класів вирівнювання, якщо йдеться, наприклад, про проблеми дітей із мовленнєвими порушеннями).

До таких класів, як правило, зараховують й дітей, які на час вступу до школи виявилися непідготовленими до шкільного навчання й учнів 1-го і 2-го класів, які невстигають з таких предметів початкової школи, як літературне читання, українська мова, математика тощо.

У цих дітей може спостерігатися затримка розвитку сприйняття й мислення, послаблення пам’яті, нестійка увага тощо.

У таких класах ІПК має бути відносна однорідність складу молодших школярів, більш менш однакова шкільна зрілість у дітей. Учителі за необхідності можуть тимчасово сповільнити темп засвоєння програми окремими учнями.

Головним є усунення прогалин у знаннях учня, розвиток у нього вміння вчитися, що створює передумови для подолання відставання.

Для розв’язання проблем відставання / неуспішності учнів вчителі використовують у власній практиці **розвивальні ігри**, які є базовимметодом(прийомом) у корекційної роботі.

Розрізняють 2 форми**ігротерапії**: індивідуальну форму та групову. У випадку наявних проблем зі спілкуванням, групова терапія для дітей буде більш корисна, ніж індивідуальна.

**Для корекції, наприклад, можна застосовувати ігри та вправи, спрямовані на розвиток уваги (наприклад,** «Хто більше побачить?».

Психокорекція у практичній роботи з молодшими школярами із особливими потребами містить різні **методики**, серед яких слід виокремити**арттерапевтичні**.

Конкретизуємо*два механізми психологічної корекції за допомогою арттерапії*:

1) коли мистецтво дозволяє у своєрідній символічній формі переконструйовувати ситуацію, що травмує, і знайти вихід з неї, використовуючи креативні здібності дитини;

2) коли під впливом мистецтва з’являється естетична реакція, що змінює дію «афекту від болісного до такого, що приносить насолоду».Корекційні можливості арттерапії обумовлені наданням дитині із проблемами можливостей для самовираження й саморозвитку, самотвердження й самопізнання.

Створені дитиною в процесі арттерапії творчі роботи і їх визнання дорослими підвищують її самооцінку, ступінь її самовизнання.

Численні дослідження дітей з різними видами порушень розвитку показують, що в них є подібні проблеми в пізнавальних, емоційно-вольових, особистісної сферах, які успішно корегуються засобами мистецтваВизначимо показники для використання арттерапіїу корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з особливими потребами в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

**Показники актуалізації методів арттерапії у корекційно-розвитковій роботівчителя з учнями із особливими потребами**

|  |  |
| --- | --- |
| Перелік порушеньу розвитку особистості | Показники для використання  методів арттерапії |
| Відхилення  у розвитку психоемоційної  сфери | Емоційна депривація,  переживання емоційного відторгнення,  почуття самотності, труднощі емоційного розвитку, стрес, депресія, зниження емоційного тонусу, лабільність, імпульсивність, підвищена тривожність, страхи, фобічні реакції |
| Порушення комунікативно-рефлексивних-процесів | Наявність конфліктних міжособистісних відносин, внутрісімейних ситуацій, негативна «Я-концепція»; низька, дисгармонійна, перекручена самооцінка; низький ступінь самоприйняття. |
| Психосоматичні відхилення у розвитку | У дихальних, серцево-судинних, рухових, вегетативних систем і  центральної нервової системах. |

Використання арттерапіїз дітьми із особливостями у розвиткувідбувається у форматі двох організаційних форм - індивідуальноїта групової.

Однак, незважаючи на розходження, групова й індивідуальна форми єдині у тому, що фокусом психокорекційного впливу утому або іншому випадках є кожна дитина, а не група в цілому.

Організаційна форма привизначається згідно характерних порушень у розвитку дитини та набору корекційних завдань.

Якщо проблеми дитини полягають у сфері емоційних відносин і емоційного розвитку, більш ефективно на початковому етапі використання **індивідуальної форми** арттерапії; а коли труднощі у розвитку дитини концентруються навколо соціального пристосування, то кращою є **групова форма** роботи.

Арттерапевтичні методики у корекційно-розвитковій роботі сприяють гармонізації особистості дітей із проблемами через розвиток здатностей самовираження й самопізнання, забезпечують корекцію психоемоційного стану дитини, психофізіологічних процесів за допомогою зіткнення з мистецтвом.

Практичний досвід психокорекційної роботи засобами арттерапії показує її великий терапевтичний і корекційний ефект у роботі з дітьми з різними проблемами в розвитку.

Це пояснюється тим, що такі методики дають можливість широко використати не тільки групову, але й індивідуальну форми роботи з дитиною із проблемами, ставити й вирішувати конкретні психокорекційні завдання щодо створення нових мотивів, установок, їхзакріплення в реальній дійсності за допомогою засобів мистецтва.

Сьогодні у закладах початкової освіти, спеціальних дитячих установах, реабілітаційних центрах усе більше використовуються різні види арттерапії: музична терапія, ізотерапія, вокалотерапія, казкотерапія, кінезітерапія тощо.

Однак застосування тієї або іншої арттерапевтичної методики визначається варіантом і характером наявного в дитини порушення.

Це пов’язане з тим, що некомпетентне використання арттерапевтичної методики стосовно дитини із проблемами може зробити не корекційний, а психотравмуючий вплив.

Так, позитивний корекційний ефект у молодшого школяра**з *порушенням слуху*** може дати використання ізотерапії, кінезітерапії, а в дитини ***з порушенням зору*** використання вокалотерапії, казкотерапии.

***Дітям із* ДЦП**може бути показана хореотерапія, казкотерапия, вокалотерапія. Імаготерапія, музична терапія, кінезітерапія, особливо корекційна ритміка, танцетерапія дають позитивні результати майже при всіх видах порушень *(****мови, слуху, зору, затримці психічного розвитку, розумової відсталості, ДЦП****).*

Найбільш сензитивним для використання арттерапевтичних методик у корекційній роботі з учнями із проблемами в розвитку є вік 6-7 років.

Така робота може в окремих випадках проводитися і раніше.

У цьому віці в дитини вже сформовані мовні, рухові навички, елементарні вміння в художніх видах діяльності, розвивається самосвідомість, що є основою для використання арттерапевтичних методик.

Серед видів арттерапии для корекційно-розвиткової роботи з школярами використається **кінезітерапія**(танцетерапія, хореотерапія).

У міру розвитку дітей танці можуть ускладнюватися й використатися вже не тільки для розвитку моторики, почуття ритму, але й для вдосконалювання соціальної взаємодії на невербальному рівні, для вироблення позитивного образа власного тіла.

Займатися танцями можуть діти й із грубими руховими порушеннями, що навіть не пересуваються самостійно - ритмічна активність, участь у загальгруповому процесі благотворно позначається й на них.

Найбільш поширена в корекційній роботі з молодшими школярами є**ізотерапія** (малюнки, ліплення), що застосовується й при наявності *психосоматичних розладів* і *особистісних порушень* (емоційна депривація, переживання почуття самотності, тривожність, страх, низька, дисгармонійна, перекручена самооцінка, наявність конфліктних міжособистісних відносин).

Проведення малюнкової терапії з учнями здійснюється у форматі спеціальних позакласних занять, де дітям пропонуються різні завдання. Прийнято розрізняти5 типів завдань, що застосовються у практиці малюнкової терапії:

* *предметно-тематичний тип* –основою зображення є людина і її взаємодія з довколишнім світом речей і людьми. (теми малювання можуть бути вільні або задані – «Моя родина», «Моє улюблене заняття», «Я в будинку» тощо);
* *образно-символічний тип* – в основі якого малювання, пов’язане з морально-психологічним аналізом абстрактних понять «Добро», «Зло», «Щастя», у вигляді образів, створених уявою дитини, а також зображенням емоційних станів і почуттів –«Радість», «Гнів», «Подив»;
* *вправи на розвиток образного сприйняття, уяви й символічної функції* - завдання, засновані на принципі проекції («Чарівні плями»);відтворення в зображенні цілісного об’єкта і його осмислення («Малювання по крапках»);
* *ігри-вправи з образотворчими матеріалами* (фарбами, олівцями, папером, пластиліном, крейдами, сангіною тощо), вивчення їх фізичних властивостей і експресивних можливостей –«Малювання долоньками / пальчиками», експериментування з кольорами, пластиліном, тестом (створення найпростіших форм і їх знищення по типу ігор «руйнування-будівництво»);
* *завдання на спільну діяльність* – включають завдання всіх 4-х зазначених вище видів, колективне малювання, спрямоване на корекцію проблем спілкування з однолітками, поліпшення дитячо-батьківських відносин.

Малюнкова терапія реалізується на заняттях через директивну та недирективну форми.

При *директивній*–перед дитиною ставиться завдання в прямій формі, у вигляді теми малювання й виявляється допомога на етапі пошуку форми вираження теми.

При *недирективній* формі дитині надається воля у виборі теми й форми зображення й емоційна підтримка, а при необхідності – технічна допомога в доданні виразності дитячому малюнку.

Залежно від завдань, реалізованих на різних *етапах розгортання процесу образотворчої діяльності дитини*, слід виділити 4 основні етапи:

* *попередній, орієнтовний етап*– дослідження обставин, образотворчих матеріалів;
* *вибір теми малювання* (або позначення її фахівцем), емоційне включення в процес малювання;
* *пошук адекватних форм вираження*, активне експериментування;
* *розвиток форм у напрямку більш повного самовираження*, їх конкретизація, вирішення конфліктної ситуації, що травмує, у символічній формі.

Застосування ізотерапії в роботі з молодшими школярамиіз порушеннями слуху, мови, затримкою психічного розвитку дозволяє одержати позитивні результати:

* створюються сприятливі умови для спілкування замкнутих дітей;
* забезпечується емоційне відреагування (соціально прийнятними формами — у дітей з агресивними проявами);
* виявляється вплив на усвідомлення дитиною своїх переживань, на розвиток довільності й здатності до саморегуляції, на формування позитивної «Я-концепції», упевненості в собі за рахунок соціального визнання цінності продукту, створеного дитиною.

**2.2. Психолого-педагогічні умови застосування арттерапевтичних методик у корекційно-розвитковій роботі з учнями із особливостями**

Поняття «арттерапія» (терапія мистецтвом) виникло у контексті ідей 3. Фрейда й К.Юнга й розглядалося в психотерапевтичній практиці як один з методів терапевтичного впливу, що за допомогою художньої (образотворчої) творчості допомагав психічно хворим виразити в картинах свої сховані психотравмируючі хвилювання й тим самим звільнитися від них.

Надалі (К.Роджерс, А.Маслоу) це поняття придбало більш широку концептуальну базу, включаючи гармонійні моделі розвитку особистості.

На сучасному етапі поняття «*арттерапія*» має декілька значень: розглядається як *сукупність видів мистецтва*, що застосовуються у лікуванні й корекції; як комплекс арттерапевтичних методик; як напрямок психотерапевтичної й психокорекційної практики; як метод.

Артерапія застосовується в медицині (психіатрії, терапії, хірургії тощо) і в психології (загальної, медичної, спеціальної).

Арттерапія як напрямок, пов’язана із впливом різних засобів мистецтва на людину. Вона застосовується як самостійно, так і в сполученні з медикаментозними, педагогічними й іншими засобами.

В останні роки арттерапія все більше включається в корекційно-розвиваючий процес, у спеціальних освітніх установах для дітей із різними варіантами порушень розвитку й дає позитивні результати.

Численні наукові праці, пов’язані з вивченням терапії мистецтвом і демонструючі її ефективність, перспективність в галузі інтегративної медицини, загальної, спеціальної психології, надають їй статус цілого наукового напрямку.

Дослідники О.О.Біла, І.В.Пастир, О.В.Федій розглядають **арттерапію** відносно до спеціальної освіти як синтез декількох галузей наукового знання (мистецтва, медицини, психології), а в лікувальній і психокорекційній практиці як сукупність методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі й, що дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів дитини із проблемами здійснити корекцію порушень психосоматичних, психоемоційних процесів і відхилень в особистісному розвитку.

Сутність арттерапії полягає у терапевтичному й корекційному впливі мистецтва на суб’єкта.

Вона проявляється у реконструкції психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності;частковому або повному виведенні переживань, що пов’язані з критичною ситуацією, у зовнішню форму через творчий продукт художньої діяльності; створенні нових позитивних переживань, природному народженні креативних потреб і способів їх задоволення.

Арттерапія у широкому розумінні поєднуєтакі методики:

* *ізотерапію* (як лікувальний вплив через засоби образотворчого мистецтва: малювання (рисунок, живопис), ліплення, декоративно-прикладне мистецтво, комбіновані техніки тощо);
* *бібліотерапію* (як лікувальний вплив через літературні джерела (пресу, дитячу літературу, підручники, навчальні посібники, робочі зошити тощо); читання книг (самостійно або спільно з дорослими));
* *імаготерапію* (лікувальний вплив через образи та театралізацію);
* *музичну терапію* (лікувальний вплив через сприйняття музики та самостійне виконання музичних творів);
* *вокалотерапію* (лікування співом (індивідуально, у групі з дорослими або у дитячому хорі));
* *кінезітерапію* (танцетерапію, хореотерапію, корекційну ритміку - лікувальний вплив рухами).

До основних функцій арттерапії належать:

* *катарсична* (звільнення дитини від негативних станів);
* *регулятивна* (зняття у молодших школярів нервово-психічного напруження, регуляція психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану тощо);
* *комунікативно-рефлексивна* (корекція у дітей порушень у сфері спілкування, формування збалансованої міжособистісноїкомунікативної взаємодії, адекватноїсамооцінки тощо).

В арттерапії не робиться акцент на цілеспрямоване навчання й, отже, оволодіння навичками й уміннями в якому-небудь виді художньої діяльності (музичному, образотворчому, театралізовано-ігровому, художньо-мовному).

Загальні **науково-теоретичні й організаційні завдання** арттерапії полягають у:

- розробці науково-теоретичних основ використання засобів мистецтва в системі корекційної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку;

- науковому обґрунтуванні можливостей і шляхів компенсації різних відхилень у розвитку дітей засобами мистецтва й художньої діяльності;

- узагальненні всього накопиченого досвіду використання арттерапевтичних підходів у спеціальній освітній установі й збагачення його новим науковим і практичним змістом, націленим на вирішення завдань гуманізації спеціальної освіти; вдосконаленні системи організації корекційної допомоги засобами мистецтва в спеціальних освітніх установах і підготовці фахівців для реалізації цього завдання.

До **специфічнихзавдань** арттерапії відносяться:

- адаптація наявних арттерапевтичних методик і використання їх у системі психокорекційної допомоги дітям з порушеннями розвитку (слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, що мають затримку психічного розвитку, розумову відсталість);

- виявлення особливостей і визначення ефективності застосування арттерапії у психокорекційній роботі з дітьми у спеціальній освітній установі; розробка арттерапевтичних технологій, що забезпечують корекцію порушень у розвитку дітей з проблемами;

- корекція вторинних відхилень у розвитку особистості дитини, гармонізація та соціальна його адаптація в культурно-освітньому просторі через арттерапевтичні методики.

Розглянемо сукупність психокорекційних методик артерапії, що мають жанрову приналежність до окремого виду мистецтва.

*Музична терапія* – це вид артерапії, де музика застосовується у лікувальних або корекційних цілях, таких як:

* регуляція фізіологічних функцій організму;
* катарсис, регуляція психоемоційного стану;
* підвищення соціальної активності, набуття нових засобів психоемоційної ескпресії;
* полегшення засвоєння нових позитивних настанов і форм поведінки, корекція комунікативної функції; активізація творчих проявів.

Музична терапія може бути представлена у 3 видах. Подамо їх в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4.

**Види музичної терапії**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рецептивна (пасивна)** | | **Активна** | **Інтегрована** |
| *Музико-психотерапія*  - нормалізація  психоемоційного  стану через вихід від негативних хвилювань (“музичні сни”, музично-образна медітація) | *Музико-соматерапія*  слухання спеціальних аудіомузичних програм, що надають лікувальний вплив на органи людини | Активне включення людини в музично-терапевтичний процес через спів (вокалотерапія),  рух (кінезітерапія – танцетерапія, хореотерапія), гру на музичних інструментах (інструментальна музична терапія). Дитина має можливість виразити себе, формуються оптимістичні відчуття | *Інтегрує підходи рецептивної та активної музичної терапії*.  Корекція відбувається через музичне та зорове сприйняття: музично-кольорова терапія (сприйняття музики і кольору); музична ізотерапія (сприйняття творів ОТМ, пейзажів, зображення музики в малюнку |

В основі *імаготерапії* (від лат.imago – образ) є театралізація психотерапевтичного процесу. Саме імаготерапія сприяє:

- зміцненню та збагаченню в учнів емоційних ресурсів і комунікативних можливостей;

- вихованню у дитини здібності адекватно реагувати на неблагоприємні ситуації, приймати адекватний образ та позбавлятися деформованого образу свого «Я»;

- розвитку творчих здібностейу молодших школярів із ООП;

- зміцненнюв учнівздібностей до мобілізації життєвого досвіду у необхідний момент, вихованню вольових якостей, здібностей до саморегуляції.

Індивідуальна форма імаготерапії – це переказтекстіврізних творів; перехід від розповіді до діалогу (вербальна імпровізація з персонажами на столі або на ширмі).

Групова форма імаготерапії – це драматизація народної, авторської або побутової казки, де учень виконує «лікувальну» роль персонажу, інсценування фрагменту класичного літературного твору тощо.

*Лялькотерапія*назастосовується в роботі з дітьми з ООП й заснована на ідентифікації з образом улюбленого героя (казки, мультфільму, власної іграшки тощо).

Вводитьсятака методика при різних порушеннях поведінки, страхах, труднощах у розвитку комунікативної сфери учнів.

Технологія лялькотерапії полягає в тому, що з дорогим для дитини персонажем розігрується в особах у «режисерській грі» історія, що пов’язана з її ситуацією, що травмує.

Необхідно в ході гри домогтися того, щоб інсценування розповіді захопило дитину й вона, співчуваючи героєві, ідентифікувалася з ним.

У міру розгортання сюжету емоційне напруження дитини повинне зростати. Для цього сюжет будується по «наростаючій», з «розгортанням» конфлікту наприкінці, досягши максимуму, змінюється бурхливими емоційними реакціями (плач, сміх), зняттям напруження.

Після завершення «спектаклю», дитина повинна відчути полегшення. Дуже важливо, щоб у театралізованій дії був початок, кульмінація (коли героям загрожує що-небудь) і розв’язка (герої перемагають). Кінець історії закономірно має бути позитивним.

Отже, технологія лялькотерапії полягає у посиленні емоційного напруження, що постійно випробовує дитина, настільки, щоб воно могло перейти у нову форму – розвантаження та катарсис.

У *груповій* формі імаготерапії вирізняють *образно-рольову драмтерапію* (розігрування за ролями і драматизація сюжету), де здійснюється «реконструкція поведінкової реакції».

Роль – «лікувальний образ» - добирається з урахуванням індивідуальних, конструктивних форм спілкування.

Програвання ролей спрямоване на руйнування старих комунікативно-поведінкових стереотипів. Методично вірний підбор образів забезпечує попередня психолого-педагогічна діагностика.

Образно-рольова драмтерапія допомагає вирішувати різні проблемні ситуації.

Наприклад, при корекції зниженої навчальної мотивації в дітей може використатися гра в «школу звірів», де діти виконують ролі учнів і вчителів. У складі репертуару можуть бути як спеціально дібрані сюжети, так і відомі казки.

Іншим видом театралізації психотерапевтичного процесу є *психодрама.*Її засновником став психотерапевт Дж. Морено.

Сутність психодрами полягає в тому, що «актори»-пацієнти грають не готові ролі, а вільно під керівництвом психолога, психотерапевта грають імпровізацію на тему проблемної ситуації, що травмує.

При цьому «актори» і «глядачі» міняються місцями в процесі повторення імпровізації. Результатом психодрамb є катарсис, емоційне потрясіння й внутрішнє очищення, переробка ситуації, що травмує, при цьому катарсис поширюється як на «акторів», так і на «глядачів» психодрами.

Одним з найпоширеніших видів арттерапии є *ізотерапія*(малюнок, ліплення) *—* лікувальний вплив, корекція за допомогою образотворчої діяльності. Ізотерапія за формою організації може бути індивідуальною й груповою.

У сучасній зарубіжній ізотерапії (В.Е Фолке, Т.В.Келлер; Р.Б.Хайкін) виділяють певні напрямки цього методу:

* використання вже існуючих творів образотворчого мистецтва шляхом їх аналізу й інтерпретації клієнтами;
* спонукання до самостійних творчих проявів в образотворчій діяльності.

Ізотерапія широко застосовується в психокорекційній практиці як у різних галузях медицини: психіатрії, терапії, так і в медичній і спеціальній психології. Застосування ізотерапії в медицині обумовлено лікувально-реабілітаційними завданнями, а в психології - у більшій мері корекційно-профілактичними.

Ізотерапія дає позитивні результати в роботі з дітьми з різними проблемами - затримкою психічного розвитку, мовними труднощами, порушенням слуху, розумовою відсталістю, при аутізмі, де вербальний контакт утруднений.

У багатьох випадках малюнкова терапія виконує психотерапевтичну функцію, допомагаючи дитині впоратися зі своїми психологічними проблемами.

Малюнкова терапія в цьому випадку розглядається, у першу чергу, як проекція особистості дитини, як символічне вираження її відносин до світу. Зображувально-ігровий простір, матеріал, образ у малюнку є для таких дітей засобом психологічного захисту, що допомагає у важких обставинах.

У зв’язку з цим важливим і відповідальним завданням для фахівця, який проводить ізотерапію, є завдання поділу в дитячому малюнку тих його особливостей, які відбивають рівень розумового розвитку дитини й ступінь оволодіння нею технікою малювання, з одного боку, і особливостями малюнка, що відбивають особистісні характеристики, з іншого.

До різновидів арттерапії, заснованих на лікувальному корекційному впливі читанням, відносяться *лібропсихотерапія*(лікувальне читання) і *бібліотерапія*(терапія через книгу).

Бібліотерапія спочатку вживатися у США в 20-і рр. XX ст., де була створена Асоціація лікарняних бібліотек.

В основі цього виду арттерапії полягає використання спеціально дібраного для читання літературного матеріалу як терапевтичного засобу з метою вирішення особистісних проблем через ідентифікацію з образом художнього твору за допомогою спрямованого читання.

Художнім матеріалом для читання можуть бути різні літературні жанри: проза (розповіді, повісті, романи, казки тощо), поезія (вірші, поеми).

Розрізняють 3 основні напрямки вивчення **методики бібліотерапії**: бібліознавчий(бібліотека повинна відігравати роль фактора, що тільки відволікає від думок про хворобу, проблеми, але не ставити перед собою цілі керівництва читанням конкретного читача або групи читачів); психотерапевтичний (представники в Німеччині стверджують, що бібліотерапія є компонентом психотерапевтичного лікування хворих і повинна здійснюватися лікарем-психотерапевтом без участі бібліотекаря); психокорекційний допоміжний напрямок (беруть участь лікарь і бібліотекар).

Використовується цей напрямок у комплексі з іншими засобами корекції як рівноправна частина лікувального процесу.

Бібліотерапевтичний ефект досягається, якщо враховуються наступні принципи: адекватність змісту книги характеру проблеми, захворювання, цілям психокорекційного впливу; доступність змісту для читача; максимальна подібність описаної в книзі проблеми, ситуації, із ситуацією, що травмує, у якій перебуває клієнт; позитивне завершення сюжету, що показує вихід зі складної для читача ситуації, що позначає шлях рішення особистісної проблеми, забезпечення позитивної підтримки, зміцнення віри в себе.

Бібліотерапія може застосовуватися як в індивідуальній, так і в груповій формах (групове читання).

При індивідуальному варіанті читання здійснюється за створеним бібліотерапевтом планом з наступним розбором прочитаного із читачем або аналізом щоденника, що ведеться в процесі читання.

При груповому обов’язково враховується підбір її членів за характером наявних проблем, віку.

Після читання, проводиться обговорення, у результаті якого може вимальовуватися структура міжособистісних відносин його учасників, робляться етичні висновки на підставі прочитаного.

Бесіди можуть записуватися на магнітофон для подальшого аналізу.

Біблиіотерапія є також і лікувально-педагогічним методом, оскільки вирішує завдання перевиховання.

Бібліотерапія може виконувати кілька функцій: діагностичну(аналіз літературних художніх творів пацієнтом, індивідуальна бесіда за прочитаним твором, щоденником); комунікативну (діалог між пацієнтом і психологом, побудований за принципом резонансу станів: бажання висловитися, вислухати, пояснити, зрозуміти, настанова на необхідні засоби, облік вікових, особистісних, а у випадку патології й клінічних особливостей дітей); моделюючу (очікування успіху уподаланні проблеми); психотерапевтичну (зміна особистісного ставлення до проблеми).

В останні роки з’явилася самостійна методика, що відноситься до бібліотерапії – це *казкотерапії*, в основі якої полягає психокорекція засобами літературного твору – казки.

Казка допомагає посунути межі звичайного життя, осягати світ почуттів і переживань через доступну для дітей форму викладу твору. Дитина порівнює себе з персонажами й усвідомлює, що в них є такі ж самі проблеми, як і в неї. Через казкові персонажі, їх дії дитина може знайти вихід із складних ситуацій, засвоїти моральні норми і цінності.

**Висновки до другого розділу**

У другому розділі кваліфікаційної роботи було визначено психолого-педагогічні умови організації комплексних корекційно-розвиткових занять із молодшими школярами з особливими потребами.

Презентовано методи, форми та засоби організації корекційно-розвиткових занять з учнями із особливими потребами.

Особливий дослідницький інтерес було спрямовано на з’ясування специфічної групи психолого-педагогічних умов застосування арттерапевтичних методик у корекційно-розвитковій роботі з учнями із особливостями

**РОЗДІЛ 3**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ**

**3.1. Соціально-педагогічне обстеження умов інклюзивного середовища для проведення комплексних корекційно-розвиткових занять з учнями**

Комплексне обстеження психолого-педагогічних і побутових умов організації корекційно-розвиткової роботи було проведено в Кілійському закладі загальної середньої освіти №3 Кілійської міської ради.

Під час проведення обстеження в умовах початкової школи ми вирішували низку*завдань:*

1. Скласти паспорт обстеження універсального дизайну інклюзивного освітнього простору.

2. Скласти загальну характеристику медичних, соціально-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, що надаються здобувачам початкової освіти в інклюзивноиу освітньому середовищі.

3. З’ясувати вихідні дані про наявний методичний ресурс (комплекс корекційно-розвиткових програм, методик, обладнення тощо), що застосовується з метою успішної реалізації корекційної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами.

4. На основі отриманих даних коплексного обстеження розробити низку методичних рекомендації для персоналу інклюзивної початкової школи (вчителів, асистентів учителів, практичних психологів, логопедів та інших) з оптимізації освітньої діяльності з учнями із особливостями в умовах корекційно-розвиткових занять.

Слід зауважити, що соціально-педагогічне обстеження – це комплекс діагностичних процедур, які є необхідними для достатньо повної орієнтації відповідно до об’єкта вивчення, його структури, рівня розвитку, гармонійності, відповідності щодо пропонованих вимог, характеру внутрішніх і зовнішніх зв’язків.

Воно зумовлює цілеспрямоване та планомірне вивчення об’єкта за спеціально розробленою програмою.

Якщо обстеження пов’язане з виїздом експериментатора на місце розташування об’єкта, то його ще називають експедицією.

Розрізняють декілька видів обстеження:

* розвідувальне або зондуюче (для попередньої орієнтації в об’єкті),
* часткове (для вивчення окремих сфер, ланок, блоків об’єкта),
* комплексне (повне вивчення об’єкта).

В експериментальній роботі ми використовували комплексне обстеженняінклюзивного освітнього середовища, в якому навчаються та виховуються учні з особливостями в розвитку 3-А і 3-Б класів.

Під час проведення соціально-педагогічного обстеження були використанні наступні методи:

* метод спостереження;
* метод аналізу медичної документації, поточної документації асистентів учителів і практичного психолога;
* метод аналізу результатів освітньої та творчої діяльності дітей з особливостями в розвитку.

Набуті результати щодо вирішення першого завдання – створення паспорту обстеження презентовано в Додатку Б.

Прокоментуємо деякі відомості та висновки щодо результатів нашого спостереження.

Шкільний простір однозначно віддзеркалює всі особливості, що є характерним для сучасних інклюзивних класів і спеціалізованих кабінетів для додаткових фахівців, які працюють з учнями з ООП.

Зокрема, такі приміщення на достатньому рівні укомплектовані необхідним обладнанням, меблею, наочністю тощо.

Оснащення початкових класівкомплексом засобів для спеціалізованого навчання (зокрема, корекційними) згідно певної нозології у школярів відбувається на основі їх індивідуального добору з боку спеціалістів, а також за підтримки адміністрації ЗЗСО. Ідеться про:

- спеціальну учбову літературу зі збільшеним шрифтом, яскраву наочність і ігри для дітей з порушеннями зору;

- комплекс сенсорного обладнання (наприклад, аудіокниги для реалізації можливості підвищити звук для учнів зіслуховими порушеннями);

- комплекти корекційно-розвиткових, логопедичних, пихотерапевтичних, дидактичних і рухових ігор для учнів молодшого шкільного віку;

- друковані та самостійно виконанікомплекти роздаткових матеріалів і ресурсів (наприклад, укомплектовано кілька ігрових наборів для учнів із Синдромом Дауна) тощо.

Окремо слід наголосити про наявність мультимедійних засобів для комплексної корекції мовленнєвих і сенсорних порушень (зору, слуху) у дітей молодшого шкільного віку.

З цією метою у кабінеті психолога єінтерактивне обладнання з відповідними– відео й -аудіо комплектами, інтерактивна дошка для проведення індивідуальних і групових занять, мікрофон і навушники для застосування стереосистеми (коли необхідно організувати перегляд мультиплікаційних фільмів, фрагментів пізнавальних фільмів і пізнавальних передач, руханки, ритмічні ігри тощо.

Також в цьому кабінеті та в класних кімнатах початкової школи є сенсорні осередки, що сприяють підвищенню настрою дітей і де вони заспокоюються, вчаться відрізняти кольори, відчувають себе захищеними.

В усіх класах і кабінетах передбачено застосування додаткового освітлення.

Щодо організації інклюзивного шкільного подвір’я, то слід відзначити, що для пересування учнів з фізичними порушеннями вчтановлено пандус.

У приміщенні також є додаткове опорне обладнання.

Водночас у школі відсутні спеціальні ліфти та підіймачі.

Ще потребує вдосконалення питання забезпечення учнів з особливими потребами і вчителів додатковим оснащенням у приміщені під час їхнього укриття та перебування при оголошенні повітряних тривог.

Слід підкреслити, що в умовах КілійськогоЗЗСО №3 весь змістовий і прикладний комплекс освітніх і медичних послуг надається якісно та безкоштовно. У школі медичний персонал відповідально використовуєпрофілактичні, діагностичні та лікувальні засоби для надання першої медичної допомоги.

У школі відбуваються комплексні корекційно-розвиткові заняття з учнями, а також індивідуальна та групова робота з їхніми батьками; додаткові ігрові заняття та заняття з арттерапії (лікування мистецтвом), для чого у кабінеті психолога був створений ігровий і театральний осередки.

У додаткових позакласних заняттях з асистентами учителів і психологами також беруть участь здорові діти й діти з особливостями для набуття, закріплення та зміцнення соціальних умінь і навичок.

Одні вчаться співчуттю й співпереживанню, інші вчаться не почувати себе самотньо. Спільно з фахівцями діти грають із м’якими ляльками, щостимулює їхні мовленнєві навички та змушує до активного говоріння й рухів.

Практичний психолог і асистенти вчителів організовують цікаву корекційну роботу, у тому разі й засобами мистецтва в арт-осередку кабінета психолога.

Примітно, що всі фахівці школи є відповідальними за корекційно-розвитковий процес і якісно виконують свої функції. Саме вони завжди супроводжують і фіксують поточну та підсумкову динаміку результативності та ких корекційних заходів.

У спеціально організованому арт-осередку в кабінеті психолога створено всі умови для проведення арттерапевтичних методик з дітьми.

Ідеться також і про присутній у ньому так званий «психотерапевтичний простір» (доброзичливі взаємини з дітьми, організація арт-занять (чіткі межі, регулярність занять, постійний час і місце їх проведення тощо).

Тут дітям надається багато волі для творчості. Фахівці підтримують в ньому порятунок при тому, що дітям дозволено поводитися вільно й користуватися матеріалами будь-яким чином (наприклад, займатися пальчиковим фарбуванням або малювати руками).

Кабінет достатньо просторий, де є можливість як для індивідуальних, так і групових занять.

Для застосування елементів музичної терапії у складі обладнання кабінету є дитячі музичні інструменти, які учні з легкістю обирають та безпечно користуються.

Окрім цього, під час музичної терапії використовуються технічні засоби відтворення музичних творів, сенсорний стіл з різнокольоровим піском.

У школі в актовій залі часто там проводять концерти, спектаклі, музичні заняття тощо.

У спортивній залі, окрім основних занять фізкультурою та спортом, діти мають можливість вчити танці.

Найважливішою справою для школи ще залишається постійнийпошук додаткових джерел для фінансування початкової школи інклюзивного типу.

На базі школи систематично проводяться майстер-класи, тренгові програми для його фахівців, а також для молодих спеціалістів.

Персонал закладу загальної середньої освіти №3бере активну участь у психолого-педагогічних конференціях, освітніх проєктах і семінарах.

**3.2. Методичні рекомендації для вчителів щодо оптимізації освітньої діяльності з учнями із особливостями в умовах корекційно-розвиткових занять**

Для втілення експериментальної діяльності з дітьми із особливими потребами, нам слід було вирішити декілька завдань:

1. Реалізувати діагностикута з’ясувати вихідні дані про особливості у розвитку у вибірці з 5 учнів 3-А і 3-Б класів (від загальної кількості – 25 осіб).

2. Розробитиекспериментальну корекційно-розвиткову програму для учнів, що поєднує як індивідуальну так і групову організаційні форми взаємодії зі школярами та їхніми батьками.

3. Добрати всі допоміжні засоби й обладнання, що необхідні для проведення експериментальних корекційно-розвиткових занять.

Отже, на першому етапі експериментального дослідження ми систематизували вихідні дані про учнів з ОП, які навчалися в 3-А і 3-Б класів (див. таблицю 2.1.)

**Таблиця 2.1.**

**Склад експериментальної групи учнів з особливими потребами**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Проблемно поле корекційно-розвиткової роботи | ПІБ  учня | Клас |
| 1 | Корекція порушень когнітивних функцій та емоційно-вольової сфери | Кирило | 3-Б |
| 2 | Корекція емоційної сфери | Антон | 3-А |
| 3 | Корекція соціальної адаптації та комунікації | Микита | 3-А |
| 4 | Корекція девіантної поведінки та когнітивної сфери | Артем | 3-А |
| 5 | Корекція і розвиток когнітивної сфери | Артем | 3-Б |

Комплексна діагностика відбувалася спільно з персоналом інклюзивного ресурсного центру.

Згідно виконання наших безпосередніх функціональних повноважень асистента вчителя та психолога з психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять ми вважали за необхідне доповнити стандартнийдіагностичнийінструментарійметодиками з визначення емоційно-особистісних проблем у дітей.Зокрема, ми використали такий комплект методів, як: включене спостереження за таблицею «Порушення поведінки у дітей»(авт. Г. Дерінг, Т.Хельбрюгге); опитувальник для батьків «Ознаки психічного напруження та невротичних тенденцій у дітей»; тест на оцінку рівня тривожності дитини.

Включене спостереження за поведінкою дітей 3-А і 3-Б класіввідбувалося згідно з ознаками, що були надрукованіна бланку.

Такий бланк отримали батьки, яким слід було протягом тижня спостерігати за дітьми, та фіксувати найбільш виражені ознаки з 9 показників емоційно-особистісних проблем, а саме:

- *інфантильна агресивність* (задиристий; часто свариться; мучить оточуючих; провокує батьків; ображує оточуючих; задириста; неслухняна; постійно виставляє свої вимоги батькам; характерні прояви буйного характеру; веде себе як тиран; схильна до припадків агресії; має ревнощі до братів і сестер; жаліється, що її не люблять; свариться з ровесниками; невгомонна, буйна; засмучує інших; порушує належні їй речі, іграшки);

- *занадто активність* (знаходиться в постійному русі; метушлива; говорить дурниці; неспокійно спить; раптові прояви буйного темпераменту; кусає нігті; не вміє чекати);

-*відмежованість* (сором’язливий; полюбляє бути на самоті; не викриває свої почуття; тримається в тіні; не приймає участь в грубих іграх; не полюбляє спілкуватися; пужлива);

- *страх* (схильна до головного болю; болі в шлунку; страх перед заняттями; легко погоджується, що винна; говорить, що її не люблять; легко виникає рвота);

- *порушення сну* (не бажає спати без дорослих; труслива; боїться ночі; тривожний сон; робка; мучать кошмари);

- *труднощі у навчанні* (важко заучує матеріал; погано читає; погано пише; погано рахує; легко відволікається);

- *агресивна поведінка* (іноді робить поганий вчинок, щоб привернути до себе увагу; провокує дітей; заважає інши через свою невгомонну поведінку; штовхає, задирає та б’є інших дітей; коли засмучується, погрожує вчинити іншим зло);

- *скута поведінка* (боїться чужих дорослих; зміна ситуації легко виводить з рівноваги; тренор у руках, коли хвилюється; пужлива; ніколи голосно не кричить, навіть тоді, коли є для цього всі основи засмучуватися; не захищається, коли інші діти ображають);

- *пасивно-агресивна поведінка* (капризна та вперта, якщо не виходить так, як вона бажає; ображується навіть на дрібнізауваження відносно себе; вважає, що всі повинні їй у всьому потокати; від вимоги підкоритися приходить у ярість; сердито дивиться на оточуючих; заряджена гнівом; коли сердиться, ні з ким не говорить).

Підкреслимо, що зазначені проявивизначених ознак порушень у поведінці дитини може бути й не в «чистому вигляді», а чергуватися з іншими. Таке спостереження, набуте відбатьків дало нам можливість скласти загальні уявлення проособливості у розвитку тавповедінці дітей.

Отже, за оцінками батьків, ми зафіксували, що розподіл дітей 3-А і 3-Б класів (25 респондентів), відбувся певним чином: занадто активність - 4% дітей; відмежованість - 52% дітей; страх і порушення сну – 35% вихованців; труднощі у навчанні - 79% дітей; зкута поведінка була зазначена у 46% дітей; пасивно-агресивна поведінка - у 24% вихованців.

Як показують кількісні дані,дітимають різноманітні емоційно-особистісні проблеми.Обробка кількісних даних після опитування батьків за опитувальником Н.Л.Кряжевої«Ознаки психічного напруження та невротичних тенденцій у дітей»[2] і оцінки рівня тривожності (тест А.І.Захарова), засвідчила, що більшість дітей (76%) з неврозами, невротичними реакціями.

В експериментальну програму корекційно-розвиткової роботи ми включили комплексні заняттяз елементами арт-терапії.

Їх структураскладаласяз трьох частин, що показані в рис.2.1.

|  |
| --- |
| Структура експериментальних комплексних занять |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Перша  частина  *-* вступ | Друга  частина -  розповідно-ігрова | Третя  частина –  творча |
| - початок заняттяз руханками під музику;  пісні (гри);  - стисле обговорення того, що відбувалося з дітьми за час, що пройшов з попередньої зустрічі (їх успіхів і невдач);  - проводення вправ. | - слухання казки;  - рольові психо-терапевтичні ігри, пов’язані з сюжетом казки, спрямовані на долання труднощів і позитивне вирішення проблем дітей;  корекційні ігри;  вправи тощо | - малювання й обговорення малюнків;  (робота з різними засобами ОТМ)  - підведення підсумків заняття. |

Рис. 2.1. **Структура експериментальних корекційно-розвиткових занять**

Кластер експериментальних корекційно-розвиткових занять із відповідними методичними рекомендаціями для педагогів щодо їх проведенння презентовано в додатку В магістерського дослідження.

Презентуємо наші результати та рекомендації щодо експериментальної перевірки таких методів і форм корекційно-розвиткової роботи з вибіркою учнів із 5 осіб, які дозволили:

- розширити уявлення учнів про соціальну дійсність, сформувати у них уявлення про себе і свої соціальні ролі;

- про людей і про їхні почуття, вчинки, права і обов’язки, різноманітну діяльність;

- розвивати творчу, вільну особистість, яка володіє почуттям власної гідності й перейнята повагою до людей.

Втілення зазначених вище задач відбувалося через ознайомлення дітей із змістом знань про світ дорослих людей (що включають у себе підрозділи «Діти і дорослі», «Навіщо і як працюють дорослі люди?», «Як і навіщо люди відпочивають»), дитячий світ, свою країну; розширення знань вихованців про світ речей, які їх оточують у повсякденному житті; організацію трудової діяльності, що сприяє виробленню у них вміння створювати соціально-корисні речі тощо.

При відборі змісту занять для ознайомлення дітей з довколишнім світом, ми керувалися певними *принципами*:

* принцип інтеграції - встановлення співвідношення між інформацією природно-наукового характеру й відомостями про людську діяльність;
* культурологічний принцип;
* принцип педоцентризму - відбір найбільш значущих для дитини актуальних знань;
* принцип екологізації змісту й принцип теоритизації змісту (формування в дитини вмінь виокремувати істотне, робити умовиводи, сумніватися, доводити тощо).

Ми передбачали, що підходи до відбору змісту знань про довколишній соціальний світ можуть бути різними, але всі аспекти соціальної дійсності повинні розглядатися через показ дітям людини, її сутності, її діяльності. Це допомагало виховувати в дітях гордість бути людиною, прагнення самим бути носіями цінностей і творцями.

В експериментальну програму ми також включили систему вправ для дітей у повсякденному житті В.Ф.Дубровського, О.Ю. Червинської та вправиза методикою М.Монтессорі (систематизованої та адаптованої до застосування у дитячих установах дослідницею Є.Хілтунєн) [2; 46].

При розробці змісту занять ми враховували, що знання про соціальну дійсність повинні виконувати у процесі соціалізації особистості триєдину функцію: нести інформацію (інформативність), викликати емоції, почуття, відносини (эмоціогенність), спонукати до діяльності, вчинкам (спонукальність).

Усього ми використали в експериментальній програмі 3 модулі: «Що я знаю про себе?», «Хто такі дорослі люди?»,«Людина – творець».

Ціль 1 модуля«Що я знаю про себе?» - формувати в дитини уявлення про свою приналежність до людського світу. Виховувати впевненість у собі, вміння аналізувати свої вчинки, почуття, думки. Дбайливо ставитися до своєї родини, своєму роду, друзям, іншим людям, тваринам.

Метою розділу «Хто такі дорослі люди?» було:

* підтримувати й розвивати в дітях інтерес до світу дорослих;
* викликати бажання наслідувати тому, що гідно наслідування, і об’єктивно оцінювати неварте у поведінці та діяльності;
* познайомити дітей з різноманітною діяльністю дорослих людей;
* виховувати доброзичливе відношення до людей.

Третій розділ з теми «Людина – творець» втілювався з метою привернути увагу дитини до значущості творчого початку в особистості людини. Виховувати пізнавальні інтереси й прагнення до креативної діяльності.

У кожен з розділів було включено кілька тематичних занять, що конкретизують його зміст. Подамо їх характеристику в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Тематика експериментальних корекційно-розвиткових занять

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Розділ | Теми експериментальних занять |
| 1 | Що я знаю  про себе? | Мій організм,  Мої почуття,  Мої думки,  Мої вчинки, Мої вміння,  Моя родина, мій родовід |
| 2 | Хто такі  дорослі люди? | Діти й дорослі,  Навіщо і як працюють дорослі люди,  Навіщо і як люди відпочивають |
| 3 | Людина – творець | Предмети рукотворного світу,  Людина створює техніку,  Жива, нежива природа й людина,  Матеріали, створені людиною,  Людина - художник. |

Як показано в таблиці 2.2., всі розділи програми взаємозалежні й доповнюють один одного. Під час реалізації експериментальної програми ми застосовували певні методи та організаційні форми роботи з дітьми:пізнавальні евристичні бесіди, читання художньої літератури, образотворча й конструктивна діяльність, експериментування, сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації, спостереження, вправи, трудова діяльність. Опорні матеріали до занять презентовано в додатку В.

Ми організували *предметне середовище*у кабінеті психолога таким чином, щоб збагатити досвід дітей про те, як звичайні речі роблять більш привабливим приміщення; підтримувати в дітей інтерес до вивчення різних предметів, їх ролі в житті сучасної людини, дбайливого з ними поводження; сформувати у школярів уявлення про призначення та правильне користування предметами, що знаходяться в їх оточенні.

Тим самим діти в дії набували навички взаємодії один з одним, побутові навички. У кабінеті також було передбачено«місцедля себе», що надавало можливість дитині самостійно помалювати, подивитися книгу, поміркувати. У цілому ми намагалися на всіх заняттях створити умови мимовільної зайнятості, змістовного спілкування, дослідження, творчості, радості в повсякденному житті. Діти іноді займалися під спокійну музику. Саме музична забарвленість життя створює життєрадісність, оптимістичне.

Ми враховували, що у молодшому шкільному віці важливою постає *навчальна діяльність*, що також важлива й для пізнання соціального світу. У процесі навчання дитина має можливість здобувати знання під керівництвом дорослої людини, що і організує повідомлення знань, і контролює засвоєння їх дітьми, вносить необхідну корекцію. Формуючий вплив відбувався з урахуванням чотирьох характерних рис навчання:

- це навчання *словом* (як головна сполучна ланка між дитиною й соціальним світом; у цьому зв’язку велике значення мали мова педагога, її образність, конкретність, чіткість формулювання думок);

- навчання словом спиралося на безпосереднє *сприйняття дитиноюнаочних образів* соціальної дійсності, її почуттєвий досвід;

- процес навчання мав відповідний *емоційний фон* (викликав емоційне відношення дитини, сприяв активності дітей у засвоєнні соціальних знань);

- процес навчання відбувався під безпосереднім керівництвом дорослих.

До кожного експериментального заняття ми добирали та використовували різноманітні *ігри*. Саме гра дає дитині доступні для неї способи моделювання навколишнього життя, які уможливлюють освоєння недосяжної для неї дійсності.

Ігрові ролі визначають своїм змістом дії дитини не тільки стосовно предмета, але й стосовно інших учасників гри. Роль повинна бути насичена діями, які характеризують позитивне відношення до інших людей і речей, подій, тобто необхідно збагачувати її таким змістом, що найбільшою мірою має виховний потенціал.

Так, наприклад втілюючи експериментальну роботу за розділом «Людина – творець», ми використовували словесну гру-лото «Роль предметів у житті людини», арттерапевтичну гру «Пригадай і намалюй улюблені речі», настільну гру «Знайди пару», пантомімічна гру на перевтілення «Відгадай»(дивитись додаток В).

Під час експериментальної роботи ми використовували й *рольові ігри*. Так на занятті з теми «Мій організм», ми вжили певний ігровий прийом: «Сьогодні ми будемо розповідати про своїх помічників - очі, вуха, руки... Такі помічники є й у тварин. Тому хтось буде кішкою, хтось - білочкою, хтось - маленькою мишкою, а хтось залишиться людиною. От зустрілися все на лісовій галявині й став один одному розповідати про своїх незвичайний помічників. Кішечка, розкажи про свої очі...».

На заняттях ми зверталися до вихованців із *проблемними запитаннями*. Так, наприклад були запропоновані проблемні запитання такого змісту: «Поміркуй, які речі більш тривало слугують людині – ті, які кидають, де прийдеться, або ті, які кладуть на місце?», «До яких речей слід ставитися більш обережно – до своїх або чужих?». Здійснювалася й *індивідуальна робота з логічними запитаннями*, що дозволяла розширити знання учнів про товариське ставлення до оточуючих людей тощо.

Особливу увагу ми приділили розробці *художньо-естетичних бесід* про побутові умови комфортного, затишного житла людини (спальня, дитяча кімната, зала тощо (тема «Навіщо і як люди відпочивають»). Після таких бесід діти виконували художньо-творчу роботу «Мій майбутній будинок (кімната)».

У структуру експериментальних занять були включені й *вправи на класифікацію предметів*, що пов’язані із життєдіяльністю людей. Дітям були запропоновані різні предмети або їх зображення на картинках (наприклад, зимова шапка, панама, зубна щітка, м’яч, лижі, олівець).

Далі за ілюстраціями ми пропонували учням відібрати предмети, які будуть потрібні дівчинці взимку, хлопчикові влітку, і обґрунтувати своє рішення. На наступному етапі із цих же речей діти відбирали саме ті, які потрібні для гри, або для того, щоб бути здоровими тощо.

Слід підкреслити, що саме прийом класифікації у більшій мірі сприяє пізнавальній активності, якщо використовується не як самоціль, а у контексті близького та зрозумілого для дитини завдання.

Наприклад, були використані такі вправи, як: відібрати картинки для альбому, атрибути для певної гри або заняття, продумати розташування у класі нових речей, ігрових куточків тощо).

Ми спостерігали, що під час виконання таких вправ діти відчували потребу у виконанні того або того завдання, усвідомлювали його практичну доцільність.

Цікавий ефект також мало *обговореннявчинків героїв у різних ситуацій* (імена дітей ми змінювали) з такими назвами: «Випадок у їдальні», «Як засумував зошит» тощо.

Ми також проводили різні презентації речей за методом М.Монтессорі відповідно до плану:

1. Розгляд предмету протягом 3-5 хв. (наприклад, книги, картини, парти).

2. Опис зовнішнього вигляду предмету.

3. Обговорення призначення предмету та як з ним діяти.

4. Добір кількох пропозицій про те, яке буде призначення предмету, якщо залишити його у класі (наприклад, картину), у спальні, портфелі.

5. Обговорення способів дбайливого користування цим предметом.

В експериментальній роботі ми впровадили й *вправи для вироблення у дітей уміння правильно користуватися предметами у повсякденному житті* за методикою М.Монтессорі.

Подамо їх у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Вправи для вироблення у дітей уміння правильно користуватися речами у повсякденному житті за методикою М.Монтессорі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №  п/п | Вправа | Зміст робот із вихованцями |
| 1 | Як обережно  відкрити двері | *Мета*. Навчити дітей вмінню тихо відкривати двері, не гупати нею; оволодіння дією з ручкою двері. *Опорні слова*. Двері, замок, натиснути, відкрити, тихо, голосно |
| 2 | Як ходити по кімнаті та не чіпляти речі | Діти під тиху музику у ланцюжку йдуть по еліпсу за педагогом і обходять різні речі. Потім дітям пропонується вже не ходити один за одним, а як завгодно, дотримуючись однієї умови – не чіпляти предмети |
| 3 | Як переносять різні речі | Під хусткою на столі приховані різні речі: горшик з кімнатною квіточкою, кувшин з водою, виделка, ножиці. Діти вчаться переносити речі, тихо класти їх на полицю. Спочатку педагог бере один предмет, показує, як слід переносити та кладе на місце. Потім діти по черзі беруть по 1 предмету проносять його по еліпсу та кладуть назад. *Опорні слова.* Перенести, класти, покласти на місце, віднести обратно, задвинути. |
| 4 | Як пересипати рис і горох | *Матеріал*. Дві тарілочки. В лівій насипаний рис і горох. За допомогою ложки слід пересипати зерно в іншу тарілку. *Опорні слова*. Тарілочка, плошка, піала, ложка |
| 5 | Як перелити воду з одного сосуду в інший | *Матеріал.* На підносі стоять 2 кувшина з скла (один порожній, другий на половину наповнений водою). Між ними – губка для впитування крапель. Спочатку дорослий показує, як слід перелити та витерти губкою останню крапельку на кувшині, дитина повторює дії. *Опорні слова*. Назви різних сосудів: пляшка, чашка, чайник, шприц, пипетка тощо |
| 6 | Як перелити воду з чайника у чашку | *Матеріал.* Маленький чайник, чашка, губка.  Дитина при носить всі речі на підносі та кладе на стіл. Бере в одну руку чайник і двома пальцями іншої руки придержує кришку та переливає чай. Губкою витирає крапельки. |
| 7 | Як поливають квіти | *Матеріал*. На підносі - кувшин з водою, лійка, горщик з кімнатною квіточкою, губка, миска. Дитина ставить на стіл квіточку. Приносить піднос з речами. Наливає частину води в лійку, другу частину – в миску. Поливає землю коло квітки. Мочить губку та протирає листя. Потім ставить все на місце |
| 8 | Оранжування квітів | *Матеріал*. На підносі – миска, кувшин, 2 вазочки для квітів, салафан, бумага, необроблені квіти у відерці, ножиці, губка.  Дії. Розстилити на стіл салафанову скатертинку та покласти квіти з відерця. Налити частину води в миску, а другу частину в одну з ваз. Понім ножицями підрізати кожну квіточку під водою в мисці, поставити в вазу. Смиття залишається на папері, який акуратно складається й викидається |

Ми інформували дітей про те, що у різних життєвих обставинах один й той же самий предмет люди можуть застосовувати по різному (наприклад, склянку можна вжити для консервування, поливу рослин, малювання аквареллю), для того, щоб скласти олівці та ручки). Діти усвідомлювали, що при дбайливому ставленні до речей, «вони не одноразово врятують»у різних ситуаціях.Так, під час проведення *мозкового штурму*«Речі-дубльори», їм слід було здогадатися, як 1 предмет можна вжити у різних ситуаціях.

Організація ручної праці вихованців сприяла розвитку у них «ручної вмілості». Діти робили закладки для книжок, паперові іграшки на ялинку, вітальні картки тощо. У них народжувалася повага до вмілих людей різних професій, бажання берегти те, що зроблено дорослими. На власному досвіді вони переконалися, що зроблені своїми руками речі не можна зашкодити. Під час реалізації експериментальної роботи ми провели й*кулінарні вправи*, що дозволили розвинути у них уміння організувати стіл до кулінарної праці; економно витрачати воду (коли мили фрукти); вміння правильно очищати варені овочі та свіжі фрукти (банани, апельсини) та викидати відходи; готувати нескладні фруктові та овочеві салати; робити прості бутерброди. Виготовленими стравами діти пригостили педагогіві один одного.

Під час експериментальної роботи ми також організували для всіх учнів 3-х класів ігротеку «Посмішка».

Ігри-забави були розроблені та проведені в шкільному коридорі під час перерв, у позаурочний час, в ігровому осередку у кабінеті психолога.

Ми використали такі ігри: «*Ім’я*» (гра у колі з м’ячем з промовлянням іменен гравців).«*Як ми рухаємося?*» (ведучий пропонує дітям рухатися по кімнаті швидко, як втомлена людина, як зайчики, як лисички).«*Хто найбільш уважний*?» із застосуванням кількох речей у кабінеті, які поступово «зникають».«*Віночок*» (дорослий пропонує назвати себе назвою квіточки і першим починає, діти по черзі продовжують і поступово беруть один одного за руки, щоб утворилося коло).«*Оплески*» (всі учасники за командою повинні були виразити свій настрій через оплески; ведучий починає першим, показуючи ритм, діти підтримують і через деякий час оплески відбуваються в єдиному ритмі).«*Дарунок*» (всі стають у коло; ведучий робить подарунок своєму сусідові (посмішку, настрій, ще щось за допомогою міміки й жестів), далі по черзі гра продовжується).

Після завершення експериментальної роботи, ми зафіксували результати експертних оцінок загального стану дітей з боку практичних психологів іасистентів учителя, з якими митісно співпрацювали.

За опитувальником для батьків і експертів «Ознаки психічного напруження та невротичних тенденцій у дітей» ітестомщодо оцінки рівня тривожності дитини, ми отримали такі результати: занадто активність - 3% дітей; відмежованість - 42% дітей; страх і порушення сну – 24% вихованців; труднощі у навчанні 71% дітей; зкута поведінка була зазначена у 33% дітей; пасивно-агресивна поведінка у 19% вихованців. Як показують кількісні дані, загальний фон емоційно-особистісних проявів дітей декілька покращився.

Таким чином втілені арттерапевтичні заходи значно покращили зміст корекційної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями.

**Висновки до третього розділу**

У третьому розділі магістерської роботи було представлено результати проведення експериментальної корекційно-розвиткової діяльності з учнями молодшого шкільного віку із особливостями.

Для досягнення мети та всіх завдань експериментальної роботи було змодельовано план соціально-педагогічного обстеження об’єктивних і суб’єктивних умов щодо створення інклюзивногопростору для реалізації низки корекційно-розвиткових позакласних занять з молодшими школярами.

Кластер комплексних занять, що був презентований у додатках, містив низку методичних рекомендацій для педагогічного персоналу, який налаштований на процесоптимізації освітньої дроботи з учнями із особливими освітніми потребами.

**ВИСНОВКИ**

Відповідно до визначення сучасних науковців (О.О. Білої, А.А. Колупаєвої, О.М. Таранченко), *діти з особливими потребами* - це діти, у яких унаслідок уродженої недостатності або придбаної органічної поразки сенсорних органів, опорно-рухового апарату або центральної нервової системи розвиток психічних функцій відхиляється від норми.

Прийнято виокремлювати декілька цільових груп дітей з особливостями: з порушеннями слуху; з порушеннями зору; з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; з порушеннями мови; із затримкою психічного розвитку; розумово відсталі діти; зі складними дефектами розвитку, у яких має місце два та більше первинних порушення.

Поряд із наявними труднощами щодо адаптації дітей із порушеннями функціонального розвитку, науковці справедливо наголошують на наявність у них *потенційних можливостей* щодо гармонійного формування психіки у таких дітей, тобто на їх компенсаційні здібності.

*Корекційно-розвиткова робота* з дітьми із ОП – це реалізація комплексу заходів з ослаблення, зниження або усунення відхилень у фізичному, психічному, моральному, освітньому розвитку дитини.

Комплексна діагностика учнів з особливостями відбувалася на основі використання включеного спостереження «Порушення поведінки у дітей» (методикою Г.Дерінга, Т.Хельбрюгге); опитувальника для батьків і експертів «Ознаки психічного напруження та невротичних тенденцій у дітей», тесту для оцінки рівня тривожності.

Ми зафіксували, що занадто активними були 4% дітей; відмежованість - 52% дітей; страх і порушення сну – 35% вихованців; труднощі у навчанні - 79% дітей; зкута поведінка була зазначена у 46% дітей; пасивно-агресивна поведінка - у 24% вихованців.

Як засвідчили кількісні дані, діти одночасно мали декілька емоційно-особистісних проблем.

Умагістерському дослідженніпрезентовано результати експериментальної корекційно-розвиткової роботи з дітьми на основі застосування арттерапевтичних методик у програмі«Посмішка», що також включала ігроленд.

Ми здійснювали комплексні арттерапевтичні заняття, що відбувалися як в індивідуальній, так і груповій формі. На таких заняттях застосовувалися казкотерапевтичні вправи, ізотерапія, музична терапія, кінезітерапія (танцювальна ритміка) з елементами театралізації (імаготерапії).

Впровадження корекційно-розвиткової програми також відбувалося за трьома модулями, кожен з яких включав тематичні заняття, що конкретизують його зміст, а саме: розділ «Що я знаю про себе?», розділ «Хто такі дорослі люди?», розділ «Людина – творець».

Під час експерименту ми використали такі методи та форми корекційно-розвиткової роботи з дітьми, як: евристичні бесіди; метод пояснення та показу, логічні завдання та малюнкові вправи («Чим ми відрізняємося від дорослих?»); комплект ігор (словесна гра-лото, арт-гра, настільна гра, вербальна гра «Компліменти», гра-драматизація «Автобус», рольова гра); вправи на класифікацію предметів, що пов’язані із життєдіяльністю людей; обговорення вчинків героїв у різних ситуаціях; вправи для вироблення у дітей уміння правильно користуватися предметами у повсякденному житті; організація ручної праці вихованців.

По завершенні експерименту, ми повторно використали діагностичний інструментарій, який застосовували на початковому етапі дослідження. Були отримані певні результати: занадто активність - 3% дітей; відмежованість - 42% дітей; страх і порушення сну – 24% осіб; труднощі у навчанні 71% учнів; зкута поведінка була зазначена у 33% дітей; пасивно-агресивна поведінка у 19% вихованців. Як показують кількісні дані, загальний фон емоційно-особистісних проявів дітей декілька покращився.

Отримані результати засвідчили, що експериментальна корекційно-розвиткова робота з дітьми із особливими потребами була своєчасною та результативною.

Таким чином, завдання, що поставлені на початку експериментального дослідження були розв’язані, а метумагістерської роботи досягнуто.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Біла О. О. Арт-терапія. Технології, методи та інструменти надання психосоціальної підтримки людям, які потрапили в надзвичайну ситуацію, з урахуванням особливостей конфлікту. *Психосоціальна підтримка публічних службовців в умовах воєнного стану*: практикум для тренерів. Миколаїв: Ємельянова Т. В. 2022. С. 120–132.

2. Біла О. О.Дитина з особливими освітніми потребами у початковій школі: контекст мовленнєвих порушень. *Підвищуємо індекс інклюзії: методичні ресурси компетентнісного підходу: методичний посібник; розробл. в рамках проєкту «Створення логопедичного кабінету для дітей з особливими потребами м. Ізмаїл Одеська область»* / В.П. Стойкова, О.А. Баштовенко О.О. Біла та інш. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2023. C. 41-47. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-HRzc6tdUu6vXUQV0FxMzdfatts67Wtk/view?pli=1>

3. Біла О. О., Табакар Л. І. До питання про визначення показників творчої діяльності молодших школярів у художньо-естетичних проєктах. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*. Матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2021. С. 110–113.

**4.** ГолубН.М. Особливостіорганізаціїкорекційнорозвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкоюпсихічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.*Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Випуск №15.С. 56-65. URL:<https://aqce.com.ua/download/publications/567/526.pdf/>

5. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів: Надія. 2000. 255 с.

6. Данілавічютє Е.А. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 4 (89). С. 53–64.

7. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учб. літ. 2012. 424 с.

8. Ейгельсон (Брунова-Колісецька) І.В., Калениченко Т.А. **Путівник з найкращих практик чутливості до багатоманіття в «Мирній школі»**. К. 2022. 232 с.

9. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію [пер. з англ. Л. Герасимчука]. Київ: Наш формат, 2015. 208 с.

10. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров’я: спроба теоретичного аналізу. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 55-60.

11. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

12. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблем и та шляхи їх вирішення. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент. 2015. Вип. 11. С. 190–193.

13. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ: Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.

14. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. С. П. Миронової. Кам’янець-Подільський : КПНПУ ім. Івана Огієнка, 2015. 236 с.

15. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру: метод. посіб. / за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.

16. Казачінер О. С. Діагностика як один із засобів подолання неуспішності молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 51-53.

17. Казачінер О. Сучасні технології інклюзивного навчання. URL:<https://naurok.com.ua/learn/suchasni-tehnologi-inklyuzivnogo-navchannya-36>

18. Каменщук Т.Д. Основні психолого-педагогічні умови корекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогоденн*я: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 1–2 травня 2020 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. І. 132 с. С. 125–128. URL: http://lib.iitta.gov. ua/id/eprint/722480 (дата звернення: 29.04.2024)

19. **Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб.**/ За заг. ред. Цюман Т. П. К.: 2018. 56 с.

20. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт\_Книга», 2009. 272 с. :

21. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребамита організація їх навчання: науково-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

22. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

23. Колупаєва А.А., Таранченко О.М.Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Навч.-мет. пос. Х.: Ранок. 2019. URL.: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20(Kolupaieva_Taranchenko).pdf>

24. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Проект. Стратегічна дорадча група «Освіта». МОН України. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>

25. Костенко, Т.М. Гудим, І.М..Навчання дітей із порушеннями зору. Навч.-мет. пос. Х.Ранок. 2019. URL:<https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navchannia%20ditei%20iz%20porushenniamy%20zoru%20(Kostenko_Hudym).pdf>

26. Костяєва Л. Л.**Корекційно – розвивальнаробота з дітьми молодшого шкільного віку, які мають труднощі під час навчання.** URL:<https://naurok.com.ua/stattya-korekciyno-rozvivalna-robota-z-ditmi-molodshogo-shkilnogo-viku-yaki-mayut-trudnoschi-pid-chas-navchannya-200512.html>

27. Кульбіда, С.В. Навчання дітей із порушеннями слуху. Навч.-мет. пос. Х. Ранок. 2019. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navchannia%20ditei%20iz%20porushenniamy%20slukhu%20(Kulbida%20ta%20in).pdf>

28. Літовченко О.В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с

29. Максимова H. Ю., Мілютіна K. Л., Піскун В. M. Основи дитячої патопсихології. Kиїв: Перун, 1996. 464 c.

30. Методичні вказівки для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. МОН України; НАПН України; Ін-т спец. пед. і псих. ім. М. Ярмаченка НАПН України. Укл. Л. І. Прохоренко та ін. 2021. 24 c.

31.Миронова С.П.Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посібник. Кам’янець-Подільський: КПНПУ ім. Івана Огієнка. 2015. 236 с.

32. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров’я (МКФ): електронний ресурс. URL: https://moz.gov.ua/uploads/2/11374-9898\_dn\_20181221\_2449.pdf (дата звернення: 24.04.2024).

33. Надвинична Т. Л. Психологічна грамотність соціального працівника як складова його професійної культури. Психологія і суспільство. Спецвипуск. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу*. Матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (16–17 травня). 2013. С. 90.

34. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування системи освіти. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

35. ОбухівськаА.Г. Методикапсихолого-педагогічноговивченнярозвиткумолодшихдошкільників. Virtus :ScientificJournal. 2019. № 38. С. 60–65.

36. Організаційно-методичнізасадидіяльностіінклюзивно-ресурснихцентрів: навч.-мет. посіб. Зазаг. ред. М. А. Порошенкота ін. Київ, 2018. 252с. URL: https://mon.gov. ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/Inclusive\_ study\_Sep17.pdf

37. Організація корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру : методичні рекомендації / авт. кол. : Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2021. 94 с.

38. Організація першого рівня підтримки для дитини в закладі загальноїсередньої освіти: навчально-методичний посібник. За ред. О.С. Голентовської. Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР. 2022. 127 с.

39. Перелік корекційно-розвиткових програм для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами. URL: [https://imzo.gov.ua/osvita/ zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/](https://imzo.gov.ua/osvita/%20zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/)

**40. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах. Навчально-методичний посібник** / Богданов С.О., Гірник А.М., Зелеська О.В. та ін. 2-ге видання. К.: Університетське видавництво «ПУЛЬСАРИ». 2021. 282 с.

41. Полудень Л. Корекційно-розвивальна програма для дітей із затримкою психічного розвитку. Дефектолог. 2009. №11. С. 15-19.

42. ПономаренкоВ., ВоронцоваТ., СаковичО..**Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ»**. К.: Алатон. 2020. 64 с.

43. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 року №765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>

44. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (Дата оновлення: 21.07.2021 року). URL: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#n78

45. ПостановаКабінетуМіністрівУкраїнивід 15 вересня 2021 р. № 957 «ПрозатвердженняПорядкуорганізаціїінклюзивногонавчанняузакладахзагальноїсередньоїосвіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

46. Правова абетка для старших дошкільників/ В.Ф.Дубровський, О.Ю.Червинська. Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2005. 64 с.

47. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). С. 86–93.

48. Пузиревич К. Корекційно-розвивальна робота у структурі навчально-виховного процесу. Психолог. 2009. №36. С. 25-32.

49. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія / наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2020. 113 с

50. Романчук О. І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: практичне керівництво. Львів: Свічадо. 2015. 300 с.

51. Рібцун Ю.В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи). Київ, 2015. 64 с.

52. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 366-р. «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021- %D1%80#Text (дата звернення: 01.05.2024).

53. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 04 серпня 2021 року № 883-р. «Про затвердження плану заходів на 2021 і 2022 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року» . URL: https:// www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-2021- i-2022-roki-z-realizaciyi-nacionalnoyi-s40821 (дата звернення: 01.05.2024).

54. Садова І.І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 188–192.

55. Сак Т.В. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1. С. 13–21.

56. Сак Т. В. *Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі*. Навч. курс та наук.-метод. пос. К. ТОВ «Видавничий дім «Плеяда». 2011. 231 с.

57. Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. 7–10 червня 1994 року. Саламанка, Іспанія. URL: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\_001-94#Text

58. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-Vта протоколів NICEдля діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. Пер. з англ. Упор. Л. Підлісецька. Львів: Вид-во Укр. католицьк. ун-ту. 2014. 112 с.

59. Снісаренко О.І. Диференціація як система навчання інтегрованих учнів в загальноосвітньому закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19*: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 33. С. 74–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Nchnpu\_019\_2017\_33\_15

60. Софій Н.З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_10_31>

61.Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. 2-ге вид., перероб. та доп. Кам’янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с. : Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45 арк.)

62. Стукало У.І. Корекційно–розвивальна робота на уроках української мови в спеціальній школі.URL: [http://metodportal.com](http://metodportal.com/).

63. Сухенко Т. П. Причини неуспішності учнів і шляхи їх подоланняю Завуч. Усе для роботи. 2011. № 1/2. С. 9-26.

64. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : «А.С.К.», 2012. 124 с

65. Телбот К.Безпечні школи в Україні: концептуальна записка для Міністерства освіти і науки України. Представництво ЮНІСЕФ в Україні. 14 серпня 2016 р. 46 с.

66. Туманова М. М.«Сміхові» вправи в системі здоров’я зберігаючих технологій. Красноармійськ, 2011. 8 с. URL: <http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/15140/>

67. Туріщева Л. В. Особливості роботи з дітьми, які погано навчаються. *Початкове навчання та виховання*. 2010. № 16-18. С. 40.

68. ШереметМ.К., ПахомоваН.Г. Формуваннямовленнєвоїготовностідітейстаршогодошкільноговікузпорушеннямимовленнядонавчаннявшколі :навч.-метод. посібник. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009. 137 с.

69. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 30 серпня 2021 року № 1/9–436. URL: https://mon.gov.ua/ua/ npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimipotrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022- navchalnomu-roci

70. Bila O. O., Orazalieva R. B., Pozdnyakova O. L., Derevyanko N. V. Teacher’s use of a drawing workshop as a method of art therapy. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. 2020. Volume 8. №. 3. P. 451–459.

71. Bila O., Yaotsiuan T., Miteva T.TheResourceofMnemonicsinPreparingFutureTeachersforInterculturalCommunication. ACROSS. Discourse, Language and Context. 2022. Vol. 5 (2). Romania. P. 51–56.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Характеристика дітей із порушеннями**

**опорно-рухового апарату (діти із ДЦП)**

При дитячому церебральному паралічі, як правило, сполучаються рухові розлади, мовні порушення й затримка формування окремих психічних функцій. Варто підкреслити, що немає відповідності між виразністю рухових порушень і ступенем недостатності інших функцій.

Наприклад, важкі рухові порушення можуть сполучатися з легкою затримкою психічного розвитку, а залишкові явища ДЦП - з важким недорозвиненням окремих психічних функцій.

**Рухові порушення** при ДЦП віддзеркалюються в поразці верхніх і нижніх кінцівок (порушення м’язового тонусу, патологічні рефлекси, наявність насильницьких рухів, несформованості актів рівноваги й координації, недоліки дрібної моторики). Рухові порушення різні: деякі діти не втримують вертикального положення сидячи, можуть пересуватися тільки в колясці; у більшості дітей дефектна хода, а багато хто використовують ортопедичні пристосування; і тільки деякі діти здатні до пересування без допоміжних засобів на значній відстані. Хворі діти, у яких уражені праві кінцівки, змушені користуватися лівою рукою як провідною, що утрудняє оволодіння навичками самообслуговування й графічних навичок. Дрібні рухи пальців нерозвинені практично у всіх дітей.

**Мовні порушення** виявляються в більшості хворих ДЦП, найчастіше - різні форми дизартрії. Виразність дизартричних порушень може бути різною - від легких (стертих) форм до зовсім нерозбірливої мови. У найважчих випадках може спостерігатися анартрія (відсутність мови внаслідок важкої поразки артикуляційного апарата). Порушення звуковимови в більшості випадків сполучаються із загальним недорозвиненням мови. Наявність мовних порушень часто знижує мотивацію до мовного спілкування, веде до труднощів мовного контакту.

У частини дітей, переважно з гіперкінетичною формою ДЦП, виражені дизартричні розлади сполучаються з **порушеннями слуху**. В 20 - 25 % дітей є й **порушення зору**: збіжна й розбіжна косоокість, ністагм, обмеження полів зору.

Формування **пізнавальних процесів** при ДЦП характеризується затримкою й нерівномірним розвитком окремих психічних функцій. У багатьох дітей відзначаються труднощі в розвитку сприйняття й формування просторових і тимчасових уявлень.

Практично у всіх дітей мають місце **астенічні прояви**: знижена працездатність, втомлюваність усіх психічних процесів, уповільнене сприйняття, труднощі перемикання уваги, малий обсяг пам’яті.

Слід зазначити, що в більшості цих дітей є значні потенційні можливості розвитку вищих психічних функцій, однак фізичні недоліки (порушення рухових функцій, слуху, зору), нерідко множинні, мовленнєво-рухові труднощі, астенічні прояви й обмежений запас знань внаслідок соціально-культурної депривації приховують ці можливості.

Для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарата є характерними такі риси особистості: знижений настрій, тенденція до обмеження соціальних контактів, занижена самооцінка, відхід у хворобу, іпохондричні риси характеру. Розвиток таких якостей у даної групи дітей пов’язаний із двома причинами - раннім усвідомленням фізичного дефекту й переживаннями своєї неповноцінності, а також з неправильним вихованням, що зустрічається в родинах. Особливістю цього виховання є гіперопіка, що обмежує активність і самостійність дитини. Ще однією особливістю особистісного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарата є наявність страхів, пов’язаних з руховими обмеженнями (бояться падіння, висоти). На основі цих страхів виникає ще один страх перед новими обставинами, страх залишитися на самоті, постійна тривога за своє здоров’я.

Всі ці особливості, що характеризують порушення розвитку в дітей даної групи, вимагають цілеспрямованої корекції.

Основними напрямками корекційної роботи засобами мистецтва є:

* стимуляція рухової активності, корекція порушень загальної й дрібної моторики, корекція порушень звуковимови, формування темпоритмичної й інтонаційної сторін мови, розвиток зв’язної мови;
* формування пізнавальної, особистісної активності, самостійності, розширення соціальних контактів;
* профілактика й корекція страхів, егоїстичних тенденцій у формуванні особистості; корекція комунікативних порушень, що виникають як через мовні порушення, так і внаслідок соціальних обмежень;
* розвиток всіх видів сприйняття, тимчасових, просторових уявлень, уявлень про світ речей, підготовка руки до письма, розвиток графічних навичок.

У дітей, рухові порушення яких викликані ДЦП, образотворча діяльність не формується без спеціального навчання.

**Додаток Б**

**Б. 1**

**Паспорт обстеження**

**універсального дизайну інклюзивного освітнього простору**

**початкової школи / класу**

1. Меблі та обладнання для організації інклюзивного **шкільного середовища**

Школа укомплектована всім необхідним обладнанням, меблями, наочністю згідно затверджених стандартів.

* 1. Перелік прикладів оснащення **класів** спеціалізованими засобами навчання (корекційними засобами для інклюзивної освіти) згідно наявної нозології у молодшого школяра / школярів:
* дидактичні матеріали для інклюзивного навчання : ілюстровані джерела з крупним шрифтом, яскраві блоки конструкторів для учнів із порушеннями зору
* обладнання для сенсорної інтеграції : аудіокниги з можливістю підвищити звукове оснащення для учнів з порушеннями слуху
* корекційні ігри, роздаткові матеріали: укомплектовані набори ігор для учнів з Синдромом Дауна
  1. Засоби для корекції сенсорних порушень (зору, слуху)

Мікрофони, навушники, застосування стереосистеми для перегляду мультфільмів, фільмів, пізнавальних передач; використання додаткового освітлення,

* 1. Інтерактивне обладнання -відео, -аудіо комплекти, інтерактивна дошка для проведення індивідуальних і групових занять.

1. Характеристика оснащення **інклюзивного шкільного подвір’я** та обладнання для пересування учнів

У школі відсутні спеціальні ліфти та підіймачі. Водночас встановлено 1 пандус, є відповідне опорне обладнання та додаткове освітлення для дітей з порушенням зору.

1. **Загальні висновки** щодо організації безбар’єрного фізичного простору для комфортного та безпечного пересування молодших школярів у школі

**Комплекти документів**

**Б. 2**

1. Наказ про створення команди психолого-педагогічного супроводу, що затверджується директором ЗЗСО.

2. Згода батьків на проведення процедури вивчення потреб дитини в межах закладу загальної середньої освіти.

3. Первинна діагностика потреб дитини на рівні ЗЗСО командою

психолого-педагогічного супроводу.

4. Розробка індивідуальної програми розвитку.

5. Реалізація ІПР та моніторингові зрізи.

6. Висновки про: нормалізацію стану та задоволення потребдитини або скерування до вузькоспеціалізованої допомоги – не йдеться проокремий документ, а радше про звіт за результатами фінального моніторингу та психолого-педагогічну характеристику для дитини.

**Б. 3**

**Перелік програм**

**корекційно-розвиткових занять для дітей з особливими освітніми потребами, рекомендованих МОН України**

1. [Програми з корекційно-розвиткових занять для дітей сліпих та зі зниженим зором](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-slipih-ditey/)
2. [Програми з корекційно-розвиткових занять для дітей глухих та зі зниженим слухом](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/programi-z-korektsiyno-rozvitkovih-zanyat-dlya-ditey-gluhih-ta-zi-znizhenim-sluhom/)
3. [Програми з корекційно-розвиткових занять для дітей з тяжкими порушеннями мовлення](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-ditey-z-tyazhkimi-porushennyami-movlennya/)
4. [Програми з корекційно-розвиткових занять для дітей із затримкою психічного розвитку](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/programi-z-korektsiyno-rozvitkovih-zanyat-dlya-ditey-iz-zatrimkoyu-psihichnogo-rozvitku/)
5. [Програми з корекційно-розвиткових занять для дітей з порушенням опорно-рухового апарату](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-ditey-z-porushennyami-oporno-ruhovogo-apparatu/)
6. [Програми з корекційно-розвиткових занять для дітей з інтелектуальними порушеннями](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/)
7. [Програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/prohramy-rozvytku-dlia-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-doshkil-noho-viku/)
8. [Програми розвитку для дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву](https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/prohramy-rozvytku-dlia-ditey-iz-intelektual-nymy-trudnoshchamy-lehkoho-stupenia-proiavu/)

**Додаток В**

**В. 1**

**Кластер експериментальних корекційно-розвиткових занять**

**з учнями експериментальної групи**

**Тематика занять та опорні конспекти розповідей експериментатора**

***Розділ 1. «Що я знаю про себе?»***

**Мій організм**. Я - людина, я - хлопчик (дівчина). Як і у всіх людей, у мене є руки, ноги, голова, очі, вуха, ніс, рот, мова. Це мої помічники, тому що вони допомагають мені дізнаватися все про світ у якому я живу: очі мені потрібні, щоб бачити предмети, людей, розрізняти кольори, бачити сонце й зірки; вуха - щоб чути, як говорять люди, співають птаха, звучить музика; ніс - щоб уловлювати заходи, дихати; руки, щоб брати предмети, малювати, грати; ноги - щоб ходити, бігати. Я люблю своїх помічників і вчуся оберігати їх від бруду, хвороб і забитого місць. Є люди, які позбавлені якихось органів почуттів: якщо в людини не бачать око, його називають сліпим, якщо не чують вуха -глухим. Таким людям, важко жити, тому ми повинні їм завжди допомагати, ніколи не глузувати з них.

Ще в мене, як і у всіх людей, є серце, шлунок, легені. Це внутрішні органи, їх не видно, але я можу їх відчути: можу почути, як сильно б'ється моє серце, коли я багато й швидко бігаю; я бачу, як я дихаю...

Ці органи теж дуже важливі: шлунок переробляє їжу, що я їм; якщо я її погано пережовую, то шлунку це робити сутужніше. Легені допомагають дихати, це як би повітряні кулі усередині організму. Коли я вдихаю повітря, я їм наповнюю кулі; коли видихаю - те “здуваю” кулі, щоб потім знову набрати свіже повітря. Якщо вдихати дуже холодне повітря, можна занедужати. А серце, як моторчик, “ганяє” кров по всьому тілу й годує мене зсередини. Самий головний орган - мозок. Він перебуває в голові. Мозок управляє всіма іншими органами. Він самий головний мій помічник.

Мої органи схожі й у той же час не схожі на подібні органи у тварин. Одні тварини бачать значно краще людини. Інші чують звуки, які людське вухо не вловлює. Але людина розумніше всіх тварин, вона навчився допомагати своєму організму.

**Мої почуття**.Я вмію радіти, сміятися, посміхатися. Але іноді я засмучуюся, плачу, сумую, нудьгую. Коли я радуюся, мені хочеться співати, танцювати, стрибати, розповісти кому-небудь про свою радість, зробити так, щоб і всі навколо раділи.

Коли я сумую, я сиджу тихо, не розмовляю, у мене опускається голова, я не хочу грати, дивитися книги, телепередачі. Але я знаю, що я - людина, і тому вмію управляти своїми почуттями: можу стриматися й не заплакати, можу не вередувати, можу не засміятися, навіть якщо дуже смішно. Це важко - управляти собою, але я вчуся цьому.

Я розумію, коли інші люди радіють або сумують мені про це розповідають їхній ока, руки, мова. Мої очі, руки й навіть нога теж уміють розповідати про мій настрій. Я вчу їх розповідати без слів про те, що я думаю, що зробив або хочу зробити. Це дуже цікаво. Але все, що я почуваю, я можу розповісти словами, своїм голосом. Це вміє робити тільки людина.

**Мої думки.** Я - людина, і тому я вмію думати й умію розповідати про те, що я думаю. Я думаю про різний: про себе, про маму, тата, про свою кішку, про те, хто мене засмутив або обрадував. Думки бувають веселі й сумні. Думки є в кожної людини, виходить, вони бувають мої й чужі. Чужі думки можуть бути зовсім не такими, як мої, але я не гніваюся на людину, якщо він думає по-іншому. Потрібно поважати думки іншої людини, тоді й мої думки люди будуть поважати.

Я Люблю пізнавати нове, тому дивлюся телевізійні передачі, читаю книги, запитую про те, що мені цікаво. Мені подобається самому догадуватися про те, чого я раніше не знав. Щоб багато чого знати, потрібно уважно спостерігати, запам'ятовувати, повторювати. Я люблю вигадувати загадки, казки, фантазувати, складати вірші.

Я вчу себе думати, перш ніж щось говорити вголос або робити. Я багато чого ще не знаю, але, якщо буду вчитися, довідаюся. Мені подобаються люди, які багато знають, роблять відкриття, створюють те, чого не було раніше. Таких людей називають ученими, винахідниками, і я хочу бути на них схожим.

**Мої вчинки**. Вчинки - це те, що я роблю стосовно інших людей, твариною. Учинки бувають погані й гарні. Коли я допомагаю малятам, старшим, всім, кому це потрібно: коли я радую близьких мені людей, роблю те, що їм приємно; коли я говорю гарні слова, підношу подарунки, не кривджу тварин піклуюся про їх; коли годую взимку птахів, наливаю кішці молока, учу собаку подавати лапу й т.п., все це мої гарні вчинки. Але іноді я надходжу погано: вередую, жадую, кривджу когось. Потім, думаючи про свій вчинок, я соромлюся його й намагаюся виправитися. У мене не завжди це виходить, але я обов'язково навчуся.

**Мої вміння**. Я багато чого вмію: розмовляти, співати, танцювати, бігати, стрибати, ліпити, малювати, майструвати, вишивати …Вмію акуратно їсти, вмиватися, одягатися, забирати на місце іграшки, допомагати мамі...

Я багато чому вже навчився, але багато чого ще не вмію. Наприклад, я не вмію збирати з конструктора машину, не вмію добре мити посуд тощо. Але якщо я дуже захочу, я можу всьому навчитися, адже я - людина! Я хочу багато чому навчитися, щоб допомагати іншим, щоб зі мною було цікаво моїм друзям, щоб навчити когось тому, що вмію сам. Мені подобаються люди, які все вміють. Я хочу бути таким. Таких людей називають умільцями, майстрами.

**Моя родина, мій родовід.** Я знаю своє ім’я, прізвище, домашню адресу, знаю, як кличуть моїх батьків.Маленька родина – це мама, тато, сестра, я. В родині люди повинні жити дружно, піклуватися один про одного. Велика родина – це ще й бабусі й дідусі, тітки й дядьки. У мене… ( дві бабусі й два дідусі). Я їм онук (онучка). Бабусі - це мами моїх батьків, дідуся - це тата моїх батьків. Тітка - сестра мами (тата), дядько - брат мами (тата). Я їм - племінник (племінниця). Вони живуть в інших будинках і навіть в інших містах, але однаково це наші рідні, родичі, це наш рід. Іноді, у свята, ми збираємося всі разом, буває дуже весело й добре. У нас у роді всі добре… (співають, і я добре співаю). Я хочу бути схожим на моїх родичів... Ми всі в нашому роді трішки схожі один на одного. Я схожий на… (тата й бабусю), а моя сестра… (на маму). У родинах є сімейний альбом. Іноді всі його розглядають.

***Розділ 2 «Хто такі дорослі люди?»***

**Діти й дорослі.** Діти й дорослі схожі один на одного, тому що всі ми - люди. Але діти й дорослі відрізняються один від одного: діти маленькі, ще мало знають, мало вміють, а дорослі великі, сильні, вміють дуже швидко читати, писати, готовити їжу, захищати слабких, працювати.

Дорослі, як і діти, можуть засмучуватися й радуватися, боліти й одужувати, сміятися й плакати... Всі дорослі раніше були дітьми, потім вони виросли, багато чому навчилися й тепер самі вчать дітей. І ви обов’язково станете дорослими й обов’язково будете розумними й умілими.

**Навіщо і як працюють дорослі люди.** Дорослі люди працюють. Багато справ потрібно робити, тому потрібні різні професії. Людям потрібні будинки, щоб у них жити, відпочивати, працювати, тому є такі професії, як архітектор, будівельник. Усім необхідний одяг, тому є ткачі, швачки, модельєри. Люди хочуть багато знати й уміти, тому є вчителі, вихователі, письменники, журналісти. Щоб лікувати людей, з'явилися лікарі. Щоб люди могли швидко пересуватися, з'явилися льотчики, машиністи, водії машин та інші. Є такі професії, які існують вже дуже давно (хлібороб, пекар), а є зовсім молоді професії (космонавт, прогpаміст). Це дуже важливо, що дорослі працюють. Що було б, якби люди не працювали? Так вони просто не змогли б жити. Але працювати можна по-різному. Можна працювати добре, сумлінно, творчо, такі люди радують своєю працею всіх. Але іноді люди працюють погано, ліниво, і тоді всім погано. Наприклад, будівельник полінувався, погано зробив у будинку дах, пішов дощ, і вода залила квартиру. Дуже кривдно. Кравець шив пальто, і йому «не схотілося» пришивати ґудзика. Подумай, що відбувається, якщо люди працюють погано. А якщо люди працюють добре? Якщо людина з дитинства привчив себе будь-яка справа виконувати сумлінно, то й ставши дорослим він буде радувати людей своїми гарними справами. Про таких говорять: “Майстер своєї справи”, «У нього золоті руки». Дуже приємно чути про себе такі слова. Щоб добре все робити, потрібно вчитися. Навчання - це теж праця. Учаться й діти, і дорослі.

**Навіщо і як люди відпочивають** Люди не тільки працюють, але й відпочивають. Відпочивати потрібно обов'язково, інакше людина дуже втомиться й не зможе працювати, займатися спортом або ще чимсь приємним для неї, може навіть занедужати. Люди - і дорослі, і діти - відпочивають щодня: удень попрацювали - уночі відпочили, поспали. Люди відпочивають у суботу й неділю, а коли в них буває відпустка, вони можуть відпочивати цілий місяць. Відпочинку люди по-різному. Можна просто лежати на дивані й дивитися в стелю або спати. Іноді, коли дуже утомишся, і потрібно робити. Але можна відпочивати й по-іншому: подорожувати, ходити в туристичні походи, у театри, у кіно, у гості, купатися в ріці або в море, танцювати, співати, грати в різні иrpы. Або можна робити те, що дуже любиш, що тобі цікаво. Одні люблять малювати, інші собират вивчати марки, треті - робити гарні речі й т.д. Багато захоплень є в людей. У кожної людини є улюблене заняття для відпочинку. Дуже добре, коли відпочивають родиною або разом із близькими друзями. Тоді всім весело й приємно. Самий поганий відпочинок - тривале неробство, коли людина просто нічого не робить. Тоді він починає нудьгувати й навіть утомлюється від такого відпочинку. Під час відпочинку корисно займатися не однією якою-небудь справою, наприклад, дивитися телевізор, а різними. Чим Краще людина відпочине, тим краще він буде потім працювати.

Кожна людина має право на відпочинок, воно записано в «Декларації прав людини». Люди в різних країнах мають свої традиції, звичаї в проведенні відпочинку.

***Розділ 3 «Людина-творець»***

Є такі люди, які вміють вигадувати, створювати щось зовсім нове, таке, чого ніколи не було, але що людям необхідно. Таких людей називають творцями, винахідниками, ученими. Якби не було на Землі таких людей, у нас би не було. Усього того, що є сьогодні. Наприклад, не було б стола, олівця, ложки, одягу... Все це колись придумали якісь дуже розумні люди-творці. До таких людей ми ставимося з більшою повагою. Що ж створила людина-творець?

**Предмети рукотворного світу**. Подивися навколо - дуже багато предметів, які допомагають нам жити. Їх зробили люди. Людина створює предмети, щоб полегшити й поліпшити своє життя. Предмети потрібні, щоб харчуватися, спати, доглядати за своїм тілом та ін.; щоб працювати (у людей різних професій свої предмети-помічники); щоб відпочивати; щоб учитися. Є предмети, які придумали ще древні люди, але які потім людина увесь час поліпшував, змінював. Ти думаєш, ложка, який ти їли, була такий завжди? А олівці й папір? Людина й сьогодні продовжує думати й працювати над тим, щоб предмети ставали зручніше й краще. У предметів є минуле, сьогодення й майбутнє. Багато предметів дорослі зробили спеціально для дітей (іграшки, книги, одяг, взуття, зубну щітку й ін.). Предмети потрібно берегти, щоб вони довше служили людям.

**Людина створює техніку**

Техніка - це різні пристрої, механізми, машини, прилади. Люди придумали техніку дуже давно й продовжують створювати її й зараз. Автомобілі, літаки, кавоварка, комп'ютер, велосипед і ін. - все це техніка.

Перш ніж розробити якийсь технічний прилад, людина уважно спостерігала за природою, за тим, як улаштовані рослини й тварини, а потім створював подібні предмети, механізми, технічні спорудження. Так, по подобі птаха створений літак, по образі риби - підводний човен, є машини, які пересуваються, як гусениці, є роботи з руками, як у людей, і ін.

Техніка допомагає людям у багатьох справах: різні машини, пристрої, механізми стирають, уважають, пишуть, готовлять їжу, будують будинку. Людей, які вміють придумувати й створювати техніку, пам'ятають, знають, поважають. Наприклад, в Англії - І Ньютон, в Італії - Леонардо да Вінчі ін. Усі, хто стали винахідниками, ученими, ще в дитинстві вчилися спостерігати, вигадувати, будувати щось несхоже на те, що бачили навколо. Ці люди багато вчилися.

Кожна людина може стати відомим усьому світу, якщо він буде багато й творчо працювати й створювати для людей щось корисне.

**Жива, нежива природа й людина**. Людина - частина природи, вона від її залежить. Людина не може жити без повітря, води, їжі (їжа рослинного й тваринного походження). Людина знаходить їжу в дикій природі: збирає ягоди, гриби, полює на тварин, ловить рибу.

Людина навчилася спеціально для вживання в їжу вирощувати культурні рослини (висівати злакові культури, висаджувати овочі, фрукти).

Він приручив тварин, які тепер називаються домашніми. тварини дають людині молоко, м'ясо, яєць. За це тварин годують, доглядають за ними.

Є спеціальні професії, пов'язані із сільськогосподарською працею. Ті, хто вирощують жито, ячмінь, пшеницю, кукурудзу, називаються рільниками, трактористами, комбайнерами, механізаторами - вони зорюють поля, сіяють зерно, забирають урожаї зернових культур, ремонтують сільськогосподарські машини.

Люди, що працюють на фермах, де розводять корів, свиней, домашніх птахів, коней, називаються тваринниками. Є лікарі, які лікують тварин, \_ це ветеринари.

Природа дає людині не тільки їжу. Дерева - це будівельний матеріал. Вони використаються для будівництва будинків, кораблів, з них роблять меблі, папір і багато інших речей. Є багато рослин, які людина використає для лікування. З вовни й шкіри тварин людина робить багато теплих і потрібних для життя речей. Із природи людина добуває залізо для будівництва машин, вугілля й нафта, для того щоб були світло, тепло.

Природа дуже впливає на самопочуття людини: рослини очищають повітря від пилу, шкідливих мікробів, збагачують його киснем; там, де дуже пекуче, вони дають тінь; там, де сиро, осушують повітря. Рослини радують людину своїми квітами, листами. Щоб відпочити, людина йде в парк, у ліс, на річку. Рослини прикрашають житло людини. Кімнатні рослини гарні й корисні, роблять будинок затишніше й ошатніше.

Домашні тварини радують людину своєю відданістю й привітністю. Людина називає їх «брати менші». Доглядаючи за домашніми тваринними й кімнатними рослинами, людина вчиться бути добрим. Спілкування з ними поліпшує його настрій.

Людина хоче пізнавати навколишній світ, природу. Він спостерігає життя рослин і тварин, вивчає їх. У багатьох містах є зоопарки, ботанічні сади. Там перебувають тварини й рослини з різних куточків Землі, і кожний може з ними познайомитися.

Але не тільки природа потрібна людині. Людина теж потрібний природі. Без його турботи природа не збережеться. Людина повинен навчитися берегти й ощадливо витрачати все, що дає природа. Але не всі люди хочуть і вміють піклуватися про природу, вони не завжди знають, як варто правильно надходити, щоб допомогти їй. І тоді природа починає гинути, а виходить, починає страждати й людина.

Людина давно стала шукати шляхи й способи охорони природи. Люди створили заповідники, де спеціально охороняються рідкі тварини й рослини. Там заборонене полювання, збір ягід, насінь. Живучи в безпеці, рослини й тварини розмножуються й розселяються в інші місця перебування.

Вчені-біологи й екологи створили Червону книгу. У цю книгу внесені назви рідких і зникаючих рослин і тварин.

Червоні кольори - кольори небезпеки. Він як би говорить: обережно - ці представники природи можуть зникнути із планети Земля, і наш будинок спорожніє! Людина повинен навчитися правильно спілкуватися із природою: вивчити правила поведінки в ній і міри охорони. Але знати все це недостатньо, людина повинен постійно робити добрі вчинки в природі.

**Матеріали, створені людиною**. Всі предмети, техніка зроблені з різних матеріалів. Одні з них людина знайшла в землі або на землі (глина, дерево, залізо й ін.), а інших винайшов і зробив сам, щоправда, теж з того, що є в землі або на землі. Наприклад, додумався до того, як з дерева зробити папір, а з рослин - тканина. Самі різні матеріали придумала людина, і кожний матеріал має свої властивості, якості. Це важливо знати, щоб не помилитися, коли, наприклад, потрібно будувати будинок або шити плаття. Людина навчилася використати все, що є навколо не на Землі. Наприклад, нам дуже потрібна вода не тільки того, щоб пити, готовити їжу, митися. Людина навчила воду виробляти електричний струм, давати енергію - світло, тепло. Навіть вітер і сонце людин зроблене своїми помічниками.

**Людина – художник**. Живуть на Землі такі люди, які вміють складати музику, вірші, казки, малювати, придумувати танці й танцювати.

Одна із самих творчих професій на Землі - професія музиканта. Музикантами ми називаємо композиторів і виконавців музики. Композитор складає музику, тобто він записує нотними знаками те, що бачить і почуває. Музика буває весела й смутна, повільна й швидка. Композитори складають пісні, марші, танці, симфонії тощо.

Але щоб ми почули й відчули те, що написав композитор, потрібний людина, що виконає музику на музичному інструменті. Така людина називається виконавцем. Композитор може бути один, наприклад Штраус (у кожній країні є свої композитори), а виконавців - багато. Вони теж можуть бути відомими на увесь світ, тому що виконують музичні добутки краще інших. Наприклад, Ван Клайберн - великий піаніст... Є серед виконавців і співаки, і гармоністи, і ін. А ще більше людей, які слухають те, що склав композитор і реалізував виконавець, - це ми з вами, слухачі. Бути слухачем теж потрібно вчитися. Не кожний уміє чути й слухати музику.

Композитори пишуть музику також для балету, для танцю. І тут потрібні виконавці - це балерини, танцюристи. Вони говорять із нами не словами, а рухами, жестами. Це особлива мова. Їм володіють тільки люди. Є відомі усьому світу балети, наприклад «Жизель» французького композитора А. Адана.

Є в людини ще одна дивна здатність - до малювання. Таких людей називають художниками. Це дуже важлива професія, тому що художник малює картини, зображує те, що бачив, бачить, і знайомить із цим нас. Ми, наприклад, ніколи не бачили океан або навіть море. А художник зобразив море, і ми начебто побували на морському березі. Художник, так само як музикант, може передавати настрій - радість, смуток; тільки в музикантів для цього є ноти, у танцюриста - руху, а в художника - фарби.

І ще є одна професія - письменника. Письменник користується не нотами, не фарбами, не рухами. У його розпорядженні є слово. Він так може розповісти, що ми будемо сміятися або плакати, сумувати або хвилюватися. Є письменники, які писали й пишуть спеціально для дітей, Багато на Землі цікавих і важливих професій, і ти, коли виростеш, зможеш вибрати собі одну з них.

**В. 2**

**Комплект корекційно-розвиткових ігор**

**Словесна гра-лото «Роль речей у житті людини»**

*Умови гри*. Кожна дитина отримує карточку з текстом. Читає та добирає до тексту відповідну карточку з словом чи малюнком (або сама домальовує малюнки-слова), які забув написати автор. Виграє той, хто перший виконав завдання, правильно вставив слова, намагався доповнити текст своїми творчими знахідками. Карточка з текстом може бути така:

|  |
| --- |
| Ще до того, як людина починає будь-що робити з предметами, вони вже входять в її життя. Дорослі завертають немовля у …*(пелюшки)*. Вони годують немовля за допомогою …*(пляшки та соски).* Коли дитинка підростає, вона вчиться вдягати на себе *…(одежу, взуття)*. Вона вже може сама їсти, тримаючи в руці …, …, … *(ложку, чашку, виделку* тощо*)*. Всі ці предмети допамагають дітям зберігти тепло, їсти, рухатися.  Деякі речі дуже корисні для людини. Але їх необхідно обережно вживати – предмети, які коляться *(голка, шприць, шило)* та які ріжуть *(ножи).* |

**Арт-гра «Пригадай і намалюй улюблені речі»**

*Умови гри*. Діти отримують аркуш паперу з підписом “Світ моїх речей”. Пропонується їм пригадати 3 улюблених предмета та намалювати їх: 1предмет – це те, що подобається дитині в її школі (класі, кімнаті); 2предмет – це те, чим дитина постійно користується; 3 предмет – це те, що мріє мати.

**Настільна гра“Знайди пару”**

*Умови гри*. Дітям слід знайди пару до малюнку або до карточки зі словом. На малюнку зображений 1 предмет(або на карточці написане 1 слово). Слід знайти предмет з тим же способом дії та призначенням (наприклад, віник - пилосос, рахівниці – калькулятор, ручка - олівець тощо).

**Пантомімічна грана перевтілення“Відгадай”**

*Умови гри*. Спочатку слід поділити всіх по парам за принципом “ниточка-голочка”. Кожна пара пригадує будь-який предмет зі свого класу, зображує його за допомогою рухів (або словесно описує), а інші відгадують, що це. Перемагають ті пари, які перші здогадалися.