

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6-14>

**НАГОРНА О.В.,**

*кандидатка педагогічних наук, старша викладачка  
кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка,  
м. Кропивницький, Україна*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8045-1260>

## **СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Як показує світовий та суспільний досвід, наразі існує значна кількість дітей з порушеннями у розвитку, ця кількість стрімко зростає. Це явище пояснюється такими причинами, як дезадаптація суспільства та окремих сімей, в окремих випадках відсутність нормальних гігієнічних, економічних та екологічних умов для майбутніх матерів та дітей різних вікових груп. У більшості дітей виникає психічна, пізнавальна депривація, а також нестача задоволення сенсорних і емоційних контактів та потреб. Ці та інші патологічні фактори зумовлюють різноманітні захворювання та порушення у розвитку.

Психолого-педагогічні дослідження вказують на те, що рання діагностика і корекція порушень психомоторного розвитку дітей – це основні умови їх ефективного навчання та виховання, попередження порушень та соціальної депривації.

На початкових етапах розвитку дитини з порушеннями головною перешкодою до її навчання та виховання є первинний дефект. За відсутності корекційного впливу в подальшому велике значення мають вторинні порушення, і саме вони заважають соціальній адаптації дитини. В результаті виникає педагогічна занедбаність, розлади вольової сфери і поведінки, що спричинено емоційно-особистісними особливостями на тлі дефіциту спілкування, комфортності та відчуття неспіху.

Порушення у розвитку дітей можуть бути спричинені різноманітними факторами. Зокрема, часом впливу на організм (пренатальним, натальним, постнатальним і перенатальним). Несприятливий вплив у період внутрішньоутробного розвитку – пренатальний, у процесі пологової діяльності – натальний, в після народження – постнатальний. Відповідним чином називаються і самі порушення. Поєднання внутрішньоутробної та патології під час пологів називається перинатальним пошкодженням (наприклад, перинатальна енцефалопатія).

Спричиняти порушення у розвитку дитини спроможні різноманітні патологічні фактори, які діють у внутрішньоутробний період: генетичні порушення, обтяжена спадковість, хронічні захворювання батьків; зловживання батьків алкоголем, наркотиками і палінням; фізичні і психічні травми жінки під час вагітності; інфекційні, вірусні захворювання, токсоплазмоз; конфлікт за ресурс-фактором; нефропатія, тобто недостатність діяльності нирок, токсикози та інтоксикація; фактори зовнішнього середовища – несприятлива екологічна ситуація, професійні шкідливі фактори в батьків до народження дитини та ін.

Окрема група причин – патологія родової діяльності: швидкі, стрімкі пологи,

довготривалі пологи зі стимуляцією, використання щипців, обвиття дитини пуповиною, що спричиняє народження в асфіксії (ядуха), некваліфіковане надання акушерської допомоги та інші травми під час пологів.

Порушення у розвитку дитини також можуть бути спричинені різними прижиттєвими факторами: пухлинами мозку (менінгіома), нейроінфекцією (менінгіти та енцефаліти), інфекційними хворобами з ускладненнями на мозок, відкритими і закритими травмами черепа, струсом мозку, контузією та ін.

В деяких випадках відзначається дія не одного патологічного фактора, а їх поєднання, тобто поліетіологія. Виявляється спадкова обтяженість: через особливі структури статевих клітин батьків (хромосоми) відбувається передача інформації про ознаки порушень (аномалій) розвитку. Хромосомні порушення (аберації) виступають в якості причини інтелектуальних порушень дитини, порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату та ін. За даними сучасної науки, на 1000 новонароджених припадає 5–7 дітей з хромосомними аномаліями.

Порушення в психомоторному розвитку дитини можуть виникати через неправильне харчування і сон дітей, через тривалі соматичні захворювання, які викликають виснаження дитини та ураження її центральної нервової системи. Ймовірність виникнення порушень у розвитку підвищується в недоношених дітей, які народились раніше терміну чи з невеликою вагою тіла.

Порушення у розвитку, які пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи, мають назву органічних порушень. Порушення у розвитку можуть бути спричинені функціональними, а не органічними причинами. У такому випадку говорять про дефіцитарний розвиток. Наприклад, соціально-педагогічна занедбаність, емоційна депривація (недостатність емоційного позитивного контакту дитини з дорослими), двомовність або багатомовність у родині, порушення мовлення оточуючих людей, обмеженість мовних контактів дитини та ін.

Нормальний розвиток дитини буває лише у випадку рівноваги між внутрішніми та зовнішніми умовами формування організму. За словами І. П. Павлова, хвороба виникає за умови порушення рівноваги внутрішніх і зовнішніх умов життя організму у випадку, якщо дитина не може дати відповідну реакцію на несприятливий вплив навколишнього середовища, а також не здатна пристосуватись до цього впливу [1].

Функціональні порушення зазвичай є легшими в порівнянні з органічними, за умови усунення несприятливих чинників розвиток інтенсифікується, а завдяки спеціальній корекційній роботі дитина може наздогнати в розвитку своїх однолітків. Функціональні порушення є зворотними і за допомогою вчасно проведених корекційних заходів здебільшого проходять безслідно.

У свій час Л. С. Виготський висунув тезу про спільність закономірностей розвитку нормальної та аномальної дитини, що згодом було підтверджено цілою низкою досліджень. І в нормі, і за патології психічний розвиток відзначається поступальним, поетапним характером. Кожен етап завершується формуванням нових і більш досконалих у порівнянні з попередніми якостей, що слугує базисом для майбутнього стрибка дитини в її розвитку. Формування властивостей психіки засноване на чергуванні еволюції ознак з революційним, стрибкоподібним формуванням нових якостей. Динаміка розвитку нормотипової дитини та дитини з ООП підпорядковується єдиним загальним закономірностям, і кожен вид розвитку при цьому можна охарактеризувати певними особливостями. Діти з порушеннями у розвитку за всіма параметрами відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком [2].

Для кожного виду порушення у розвитку властиві системні прояви, і саме тому виокремлюються первинні і вторинні порушення.

При різних видах порушень у розвитку переважає порушення мовного спілкування, коли в дитини порушена здатність до прийому і переробки інформації. Це загальна закономірність усіх дітей з ООП. У процесі аналізу конкретного виду порушень у розвитку важливо враховувати як загальні для всієї групи прояви порушень, так і індивідуальні характерологічні особливості кожної дитини. Одна категорія аномальних проявів відрізняється від іншої певними діагностичними і прогностичними показниками.

Вагомою закономірністю психічного розвитку дітей з ООП є труднощі їх соціальної адаптації, труднощі в стосунках та взаємодіях з соціальним середовищем.

Виховання дітей з порушеннями у розвитку відрізняється своєрідністю, що має прояв у корекційній спрямованості, у нерозривному зв'язку корекційного впливу з формуванням практичних навичок та вмінь. Специфіка виховання конкретної дитини залежить від характеру наявного в неї порушення, від рівня вираженості порушень окремих психічних процесів та функцій, від вікових та компенсаторних можливостей, від характеру медико-педагогічного впливу, від умов життя та виховання і низки інших чинників. Одні діти потребують лише психолого-педагогічного впливу, а іншим потрібна серйозна лікувально-оздоровлювальна допомога. Все це вказує на необхідність ранньої діагностичної та корекційної роботи, адже раннє виявлення порушень – це запорука ефективності їх подолання.

Порушення у розвитку дітей є багатоплановими і багатоаспектними. Вони виявляються в інтелектуальній, руховій, мовленнєвій чи сенсорній неповноцінності. Порушення у розвитку мають різні форми та різний рівень вираженості. Доволі часто вони стають помітними, і якщо вчасно не вжити необхідних лікувально-оздоровлювальних і педагогічних заходів, то в структурі порушення можуть виникнути вторинні порушення. Тож дуже важливо вчасно виявити порушення у розвитку і надати дитині необхідну допомогу. Батьки і вихователі не завжди можуть адекватно оцінити стан дитини, виявити наявні в неї проблеми та порушення у розвитку, тому педагоги загальноосвітніх закладів повинні мати певну інформацію із спеціальної психології та корекційної педагогіки, а також володіти навичками корекційно-виховного впливу.

Організм дитини, її здоров'я, особистісні особливості системно, цілісно і багатоаспектно розглядаються сучасною наукою.

Педагог повинен мати чітке уявлення про закономірності формування індивіда та особистості, але при цьому важливо абстрагуватись від деталей. У педагога повинне сформуватись системне уявлення, системне мислення і системна парадигма у вивченні, навчанні та вихованні дитини, включаючи дитину з порушеннями у розвитку.

Сучасний підхід до корекції та компенсації порушень у розвитку можна охарактеризувати як комплексний та особистісно-орієнтований, тобто в процесі з'ясування стану дитини слід врахувати дані різних фахівців, які характеризують різні сторони психічного та фізичного стану дитини, а сама допомога дитині повинна бути різноплановою. Водночас ураховуються індивідуально-особистісні особливості кожної дитини, тож корекційно-виховний вплив не може та не повинен бути стандартизованим.

Найбільшу роль виховне середовище відіграє в ранньому дошкільному дитинстві. Початок навчання дитини у школі є моментом її соціалізації.

Показники низького рівня адаптаційних можливостей дитини:

- 1) порушення в психосоматичному розвитку та здоров'ї;
- 2) недостатній рівень соціальної та психолого-педагогічної готовності до школи;
- 3) несформованість психофізіологічних та психологічних передумов навчальної діяльності.

Зробимо уточнення по кожному із вказаних показників:

1) за останні 20 років більше ніж учетверо зросла кількість дітей з хронічною патологією. Більшість невстигаючих у навчанні дітей мають соматичні і психічні розлади, в них підвищена стомлюваність і знижена працездатність;

2) провідні ознаки недостатньої соціальної та психолого-педагогічної готовності до школи:

- а) небажання йти до школи і відсутність навчальної мотивації;
- б) недостатня організованість та відповідальність дитини; невміння спілкуватись і адекватно поводитись;
- в) низький рівень пізнавальної активності;
- г) обмеженість світогляду;
- д) низький рівень розвитку мовлення.

3) показники несформованості психофізіологічних та психічних передумов навчальної діяльності:

- а) недостатній рівень сформованості інтелектуальних передумов навчальної діяльності;
- б) недорозвинення довірливої уваги;
- в) недостатність розвитку дрібної моторики руки;
- г) несформованість просторової орієнтації та координації в системі «рука – очі»;
- д) недостатність розвитку фонематичного слуху.

Діти з порушеннями у розвитку потребують спеціального, корекційно-розвивального навчання та виховання, а також їм необхідна лікувально-оздоровча допомога. Для того, щоб допомога вказаній категорії дітей була ефективнішою, необхідна рання діагностика їх стану. Варто не лише з'ясувати наявність певного порушення, але й визначити його характер і структуру, а також ті якісні та кількісні показники, що можуть слугувати підставою для направлення дитини до відповідних установ і подальшої корекційної роботи.

Структура порушення, який має дитина, можливо виявити та правильно діагностувати тільки за участі в обстеженні фахівців різних профілів: лікаря, психолога, дефектолога, логопеда, отоларинголога, окуліста, педіатра та ін.

Значну допомогу в діагностиці, лікуванні та вихованні дітей з порушеннями у розвитку надає ІРЦ (інклюзивно-ресурсний центр).

Вивчення дитини включає медичне і психолого-педагогічне обстеження.

До структури змісту медичного обстеження входить:

- огляд дитини;
- збір та аналіз анамнестичних відомостей;
- офтальмогічне, отоларенгічне, соматичне, неврологічне і психіатричне обстеження дитини.

Особлива увага звертається на стан емоційного, інтелектуального, психічного і мовленнєвого розвитку.

За потреби дані лікаря доповнюються лабораторними дослідженнями (рентгенографія черепа, енцефалограма, комп'ютерна томографія та ін.)

Загальний огляд дитини дає змогу зробити висновок про будову черепно-лицьового скелета, про пропорційність та особливості обличчя, кінцівок, тіла. Також уточнюється стан сенсорного розвитку: слуху і зору.

Дослідження нервової системи допомагає виявити паралічі і парези (часткові паралічі, судомні симптоми (тик, тремор та ін.)).

У процесі психолого-педагогічного обстеження виявляється специфіка психічного розвитку дитини, початок формування її навичок охайності, самообслуговування, навичок спілкування з дітьми, стан моторики, характер гри і готовність до шкільного навчання. Окрема увага при цьому звертається на здатність дитини до навчання.

Діагностичною і корекційно-розвивальною спрямованістю процесу навчання передбачається:

- глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини;
- всебічний якісний облік результатів навчальної діяльності;
- вивчення реального просування в розвитку та засвоєнні знань.

Лише на основі такого знання можна зрозуміти характер і причини навчальних труднощів, а також реальну допомогу в їхньому подоланні.

Вивчення дітей – це найважливіша невід’ємна частина професійної діяльності вчителя корекційно-розвивального навчання.

Перехід від дошкільного дитинства до шкільного навчання майже в жодній дитини не здійснюється плавно, а за умови нормального розвитку ця перебудова переживається відносно легко.

Відповідно, вже на першому етапі шкільного життя діти групи ризику шкільної дезадаптації відчують наступні труднощі:

- нездатність освоїтись з новою роллю учня, пристосуватись до вимог та норм шкільного життя, а також негативне ставлення до навчання;
- «інтелектуальна пасивність» («не звикли та не вміють думати» Л. С. Славіна);
- труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, знижена здатність до навчання і відставання в темпі навчальної діяльності;
- знижена працездатність і підвищена стомлюваність.

Вивчення труднощів, що трапляються дітям на початковому етапі навчання, дають змогу виявити в дошкільників сукупність передумов адаптаційних порушень, яку можна розглядати в якості програми вивчення[3].

Предметом першочергової уваги вчителів виступають:

- особливості стосунків, які складаються в дитини на основі навчальної діяльності;
- ставлення дитини до школи і навчання;
- стосунки дитини з товаришами по класу, батьками та вчителями;
- ставлення дитини до себе як до учня;
- спрямованість особистості в цілому.

Не слід залишати поза увагою коло позашкільних інтересів кожної дитини та її захоплення.

Вкрай вагомим об’єктом вивчення є власне навчальна діяльність учнів, її характер, особливості та результати.

Вступаючи до школи, діти групи ризику не наділені достатнім рівнем зрілості, необхідними для навчання передумовами, в них не сформована навчальна мотивація, недорозвинена пізнавальна діяльність, обмежений словниковий запас і вузький світогляд.

Ефективна організація початкового вивчення дітей відбувається в такі етапи:

- 1) етап фронтального діагностування у всіх дітей шкільно-значущих психофізіологічних функцій;
- 2) етап – більш глибоке та різнобічне вивчення дітей, що за результатами фронтального діагностування показали результати нижче середнього і низькі.

Педагоги-класики (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький) підкреслювали вагомість виховання в дітей довільної поведінки. Реалізуючи довільну поведінку, дитина розуміє те, чому і для чого вона виконує певні дії, чинить так, а не інакше, а сама дитина активно прагне дотримуватись норм і правил поведінки, не чекаючи наказів, виявляючи ініціативу і творчість [4].

Мимовільна поведінка (різні порушення в поведінці дітей) завжди була однією з найактуальніших проблем сучасної педагогіки. Діти з порушеннями в поведінці систематично порушують правила, вони не підкоряються внутрішньому розпорядку і вимогам дорослих, є грубими і заважають заняттям у класі чи групі.

Причини порушень у поведінці дітей доволі різноманітні.

Довільна поведінка дитини є умовою і результатом головного завдання педагогічної практики – розвитку особистості школяра.

Формуючись у діяльності, поведінка дітей стає довільною, тобто осмисленою, цілеспрямованою та ініціативною. Різні недоліки в поведінці школярів стримують становлення довільності як важливої якості особистості, порушуючи навчальну діяльність, ускладнюючи її освоєння і негативно відображаючись на спілкуванні дитини з дорослими та однолітками.

Переважно це властиво дітям групи ризику, і саме тому виправлення недоліків у поведінці дітей ризику – це важливий складник навчання і розвитку цих дітей у системі корекційно-розвивальної освіти.

Існують стійкі інтегративні особистісні утворення, що визначають (регулюють) поведінку дитини, надаючи цій поведінці основну якість – довільність.

До них належать:

- самооцінка;
- самоконтроль;
- рівень домагання;
- ціннісні орієнтації;
- мотиви;
- ідеали;
- спрямованість особистості.

У процесі розвитку особистості (інтегративних особистісних утворень, довільної поведінки в сукупності з соціальними факторами, соціальна ситуація розвитку, система суспільних відносин, спільна діяльність та спілкування) необхідно також враховувати біологічні передумови – природну детермінанту – або, як визначив Б. Г. Ананьєв, індивідуальні властивості дитини (чи нервової системи, темперамент) [5].

*Самооцінка* (емоційно насичена оцінка людиною самої себе, власних можливостей, здібностей, моральних якостей та вчинків) – це найвагоміший складник у структурі особистості. Вона чинить вплив на саморегуляцію та регуляцію поведінки. Порушення в системі самооцінки спотворюють поведінку і серйозно гальмують процес формування особистості. Самооцінка може сприяти чи перешкоджати дитині здійснювати поведінку, адекватну ситуації та обставинам.

За надмірно високої самооцінки дитина стає нечутливою до критики і власних помилок, а її поведінка перетворюється на важкокеровану.

Зазвичай діти з високою, але не завищеною самооцінкою прагнуть до досягнення успіху в різних видах діяльності, вони впевнені у своїх силах. Їх поведінка доцільна, рівна та водночас гнучка.

Діти з низькою самооцінкою відрізняються нерішучістю і невпевненістю в собі та своїх можливостях. Окремі діти з низькою самооцінкою переважно

демонструють інфантильну поведінку, а інші постійно капризують.

Необхідними умовами для розвитку адекватної самооцінки в дитинстві є:

- доброзичливе ставлення до дитини з боку дорослих;
- зацікавленість дорослих у справах дитини;
- розумна вимогливість і демократизм у сімейних стосунках та з боку вчителя.

*Самоконтроль* – це свідомо регуляція людиною власних станів, бажань і поведінки на основі зіставлення їх з деякими суб'єктами, нормами та уявленнями. Становлення самоконтролю пов'язане із засвоєнням та прийняттям норм поведінки, вироблених суспільством.

*Мотив* – це усвідомлювана причина, покладена в основу поведінки і вчинків людини. В якості мотивів можуть виступати потреби, інтереси, потяги, емоції та ідеали. Розвиток мотивів і потреб пов'язаний зі зміною становища дитини в її житті, а також у системі її взаємин з оточуючими.

*Ідеал* – це уявлення людини про зразок, досягнення якого є ціллю її прагнень, поведінки та діяльності.

Спрямованість особистості відзначається її інтересами, нахилами і переконаннями. Відносно дітей можна говорити тільки про становлення спрямованості особистості. У дошкільнят та молодших школярів розвиваються інтереси, що особливо активно регулюють поведінку на цьому віковому етапі.

За словами О. М. Леонтьєва, велике значення для «народження особистості» і становлення її довільної поведінки має формування загальної довільності [6].

*Довільна поведінка дитини* – це осмислена, ініціативна і над ситуативна поведінка.

Труднощі в становленні довільної поведінки дуже часто спричинені відсутністю чи затримкою становлення інтеграційних особистісних новоутворень, які відповідають віку дитини. Це супроводжується виникненням таких негативних рис особистості, як замкнутість, скутість, боязкість, невпевненість у собі, непосидючість і агресивність.

*Причини і види порушень поведінки*

Часто погана поведінка виникає не тому, що дитина навмисно хотіла порушити дисципліну чи її до цього щось спонукало, а від неробства і нудьги, а також від недостатньо насиченого різними видами діяльності виховного середовища. Порушення в поведінці також можливі через незнання дитиною правил поведінки.

Гіперактивну поведінку зумовлюють нарікання. У випадку демонстративної поведінки відбувається навмисне та усвідомлене порушення загальноприйнятих норм і правил поведінки.

Один із варіантів – це дитяче кривляння, яке часто є способом привернення до себе уваги дорослих. Одним із варіантів демонстративної поведінки є дитячий плач без особливих причин. Головна проблема таких примх полягає у неправильному вихованні, розбещеності або надмірній суворості з боку дорослих.

*Поведінка протесту*

Формами поведінки протесту дитини є негативізм, норовистість і впертість.

*Негативізм* – це поведінка дитини, коли вона не хоче що-небудь зробити лише через те, що її про це попросили.

Типові прояви негативізму – це безпричинні сльози, грубість, зухвалість чи замкнутість, відчуженість і образливість.

*Агресивна поведінка*

Агресивною вважають цілеспрямовану руйнівну поведінку, коли дитина суперечить нормам та правилам життя людей у суспільстві, заподіює фізичну

шкоду людям та викликає в них психічний дискомфорт (пригніченість, страх і негативні переживання).

Агресивною поведінкою дитина може користуватись як засобом досягнення своєї мети. Фізична агресія має прояв у бійках з іншими дітьми, руйнуванні речей та предметів, коли дитина псує книги і ламає іграшки.

Агресивна поведінка може виникати внаслідок впливу наступних несприятливих зовнішніх умов: авторитарного стилю виховання, деформації системи цінностей у сім'ї, дисгармонії стосунків між батьками (сварки, бійки, несправедливі покарання та ін.).

Агресивність суттєво ускладнює пристосування дітей до умов життя в суспільстві, у колективі, а також їхнє спілкування з однолітками та дорослими. Дитині з агресивною поведінкою потрібна спеціальна увага, адже інколи вона навіть не здогадується про те, якими добрими та прекрасними можуть бути стосунки.

*Інфантильна поведінка* – це поведінка, за якої в дитини зберігаються риси, властиві для більш раннього віку. Наприклад, провідною діяльністю молодшого школяра залишається гра. Під час уроку, відключаючись від навчального процесу, дитина непомітно для себе починає гратись.

Дитина, для якої притаманна інфантильна поведінка, відзначається незрілістю інтеграційних особистісних утворень: вона не спроможна самостійно приймати рішення, відчуває незахищеність, вимагає підвищеної уваги до себе, а також у неї знижений рівень самокритичності. Дитина з інфантильною поведінкою часто потрапляє під вплив дітей з асоціальними установками, приєднується до протиправних дій та вчинків. Якщо такій дитині не надати своєчасну допомогу – це може спричинити небажані соціальні наслідки.

*Конформна поведінка* (від лат. «confortis» – подібний) – це поведінка, повністю підпорядкована зовнішнім умовам і вимогам інших людей. Багато в чому конформна поведінка зумовлена неправильним, найчастіше авторитарним чи гіперопікуючим стилем виховання. Діти, які позбавлені свободи вибору, творчості, самостійності та ініціативи, набувають окремих негативних особистісних особливостей, змінюють самооцінку, мотиви та інтереси під впливом іншої людини.

#### *Симптоматична поведінка*

*Симптом* – це ознака хвороби. Симптоматична поведінка дитини зазвичай є ознакою негараздів у родині та школі.

Симптоматична поведінка або хвороба – це своєрідний сигнал тривоги, що попереджає, що ситуація, яка склалась, є нестерпною для дитини.

Часто симптоматична поведінка – це спосіб дитини отримати вигоду з несприятливої ситуації (наприклад, не піти в школу, привернути увагу матері; дитина може прикриватись своєю слабкістю, несвідомо починає культивувати в собі хворобу, адже вона дає їй право вимагати підвищеної уваги до себе).

Значну допомогу в діагностиці, лікуванні та вихованні дітей з порушеннями у розвитку надає ІРЦ, які створені замість медико-педагогічних комісій (МПК).

Склад ІРЦ включає таких працівників:

- завідувача;
- соціального педагога;
- психолога;
- лікаря-невропатолога;
- лікаря-психіатра;
- дефектологів: олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога;



- отоларинголога;
- окуліста;
- терапевта (педіатра);
- медичну сестру;
- юриста та інших зацікавлених осіб.

Завдання ІРЦ:

- розробка і надання медико-психолого-педагогічної допомоги населенню задля попередження порушень у фізичному та психічному розвитку дітей;
- вчасне і комплексне обстеження дітей, виявлення порушень у їхньому розвитку;
- виявлення готовності дітей до навчання у школі;
- визначення для дітей форми навчання;
- відбір дітей у спеціальну установу та комплектування груп (класів).

За потреби ІРЦ переглядають раніше встановлені діагнози і направляють дитину на додаткове обстеження.

Обстеження дитини проводиться за наступним алгоритмом:

1. Ознайомлення з супровідними документами.
2. Професійне обстеження спеціалістами.
3. Висновки.

У процесі відбору дітей у спеціальні (корекційні) установи фахівці ІРЦ керуються такими принципами:

- відмежування дітей з певним видом патології від інших груп дітей;
- диференційоване навчання за ступенем важкості наявного порушення у розвитку дитини;
- віковий принцип.

Направлення на ІРЦ відбувається за заявою батьків, за рішенням суду, а також за згодою батьків з ініціативи відповідних органів.

ШІРЦ (шкільний психолого-медико-педагогічний консилиум) – це необхідна ланка в системі діагностично-консультативної роботи. Вона здійснює діагностику учнів та консультування батьків і педагога, організовує допомогу і педагогічну підтримку дітям з труднощами в навчанні, а також готує документи на ІРЦ.

Склад комісії затверджується наказом директора установи:

- заступник директора з навчальної роботи;
- організатор виховної роботи;
- логопед;
- вчителі-дефектологи;
- психолог;
- лікар і медсестра;
- вчителі, що мають досвід роботи в корекційному класі.

Завдання консилиуму:

- організація і проведення комплексного вивчення особистості дитини за допомогою використання діагностичних методик;
- виявлення рівня та здібностей розвитку пізнавальної діяльності, пам'яті, уваги, працездатності і мови дитини;
- виявлення потенційних (резервних) можливостей дитини, розробка рекомендацій для вчителя з метою забезпечення індивідуального підходу до дитини;
- вибір диференційованих педагогічних умов, які необхідні для корекції вад розвитку;
- вибір освітніх програм, оптимальних для розвитку дитини;

- забезпечення загальнокорекційної спрямованості навчально-виховного процесу;

- визначення шляхів інтеграції дітей у відповідні класи;

- профілактика фізичних, інтелектуальних та психологічних навантажень, емоційних стресів дитини;

- підготовка висновків про стан розвитку і здоров'я задля подання в ІРЦ (консультація).

Фахівцями консилиуму визначаються початкові корекційні завдання, оптимальні шляхи їх розв'язання, форма і терміни корекційно-розвивального навчання.

До першого (в навчальному році) засідання консилиуму готуються наступні документи: медичні, психологічні, логопедичні та педагогічне уявлення на кожну дитину.

Протоколи первинного обстеження і уявлення фахівців – це складник журналу комплексного діагностичного спостереження за дитиною (його веде дефектолог).

*Обговорення результатів діагностичного спостереження за дитиною*

Обговорення результатів діагностичного спостереження та корекційної роботи проводять фахівці консилиуму не менше одного разу на чверть на засіданнях консилиуму чи на малих педрадах.

Результати корекційної роботи розглядаються наприкінці навчального року. Психолог і логопед роблять висновки, а педагоги готують психолого-педагогічну характеристику на кожного учня.

Корекцією вад розвитку передбачається об'єднання зусилля школи і сім'ї. Виробляючи загальну стратегію дій, батьки та вчителі повинні скоригувати умови виховання і з довірою ставитись один до одного. Вчителі і батьки у своєму союзі повинні керуватись загальною програмою розвитку дітей, виявляючи взаємну доброзичливість та повагу.

Програмою розвитку дітей передбачається формування повноцінної мотивації навчання, в основу якої покладено інтерес до знань, збагачення світогляду дітей, розвиток мовлення і формування соціально-моральних якостей.

Однією з найвагоміших турбот сім'ї є турбота про комфортне самопочуття дитини в новому статусі учня. Дитина повинна знати, що з боку батьків вона завжди матиме допомогу та підтримку. Важливою турботою сім'ї, як і школи, має стати турбота про розкриття індивідуальних задатків, нахилів і здібностей дитини. Важливо, щоб вільний час дитини був заповнений цікавими справами.

Сім'я повинна піклуватись про духовне життя дитини і створювати радість буття. Також потрібно, щоб зусилля школи підтримувались у сім'ї. Розширенню світогляду дитини і естетичному розвитку повинне слугувати залучення її до культурних цінностей: відвідування театрів, екскурсії по місту і дозвілля в сім'ї.

Переважає більшість дітей групи ризику психологічно ще не переросла гру, і саме гра може і повинна допомогти їм сформувати якості, необхідні для навчання. В роботі з сім'єю вчитель ставить на меті педагогічну освіту батьків і підвищення їхньої педагогічної культури, а також цілеспрямовано прагне викликати в батьків інтерес до власної дитини. Педагог досягне поставлених цілей лише у випадку, якщо його власне ставлення до дітей буде зразком для батьків.

Надалі кожна з виділених педагогічних закономірностей корекції інтелектуального розвитку розглядатиметься окремо, хоча їх слід враховувати в цілісній системі для практики організації та здійснення освітнього процесу.

*Системна цілеспрямованість корекції інтелекту*

Задля корекційної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розумовий розвиток учнів спеціальної школи він повинен системно охоплювати

змістові, діяльні сні та особистісні компоненти інтелекту. Це положення першочергово пов'язане з корекційними цілями навчально-виховного процесу спеціальної школи, адже врахування його допомагає з достатньою повнотою та конкретністю виявити об'єкти прикладання педагогічних корекційних зусиль у процесі роботи з дітьми з ООП. Вказана закономірність спрямовує практику і наукові дослідження не на ізольований функціональний підхід до проєктування та досягнення відповідних корекційних цілей, а на розгляд інтелекту в якості цілісної системи розумових здібностей індивіда. Водночас варто підкреслити, що психологія виходить з єдності інтелекту в його зв'язку з особистістю.

В реальному процесі пізнання різні компоненти інтелекту функціонують у нерозривній єдності, вони також повинні бути системно охоплені корекційними впливами. Це важливо врахувати під час проєктування корекційних цілей роботи з дітьми з ООП.

Корекційна педагогіка містить вказівки на необхідність спеціального виділення корекційних цілей педагогічних заходів (головним чином, уроку) разом з освітніми (навчальними) та виховними.

Типова помилка практики – це відсутність конкретності у визначенні цілей уроку. Правильним вважатиметься віднесення до корекційних цілей навчально-виховного процесу в спеціальній школі тих, що пов'язані з:

- формуванням якостей знань учнів, які дають змогу свідомо ними користуватись (забезпечення їхньої об'єктивності, усвідомленості, узагальненості та конкретності, повноти, систематизованості, оперативності, міцності), тому що, прагнучи до реалізації відповідних цільових настанов, учитель буде організовувати інтелектуальну діяльність школярів таким чином, щоб різні пізнавальні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять і уява) функціонували в єдності і на рівні, який забезпечує ефективність прийому, переробки, впорядкування, збереження навчальної інформації та користування нею; у даному випадку корекційні цілі зливаються з навчальними;

- формуванням у школярів операційних і процесуальних компонентів розумової діяльності (умінь та навичок її здійснення, цілеспрямованості та планованості) із забезпеченням їхньої усвідомленості;

- корекцією в дітей з ООП особистісних параметрів інтелектуальної діяльності (її позитивної мотивації, критичності, самокритичності і самостійності).

На цій загальноорієнтовній основі можуть бути конкретизовані або інтегровані корекційно-розвивальні цілі тих чи інших уроків (заходів). Під час проєктування корекційних цілей навчально-виховного процесу спеціальної школи слід врахувати: тип уроку, зумовлений його основною дидактичною метою; зміст навчального матеріалу та пов'язані з його особливостями типи навчально-пізнавальних завдань (на аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизацію, доведення, критичну оцінку, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, монологічне або вибіркоче відтворення та ін.). Виконання їх спрямоване на оптимальне засвоєння школярами цього змісту та формування відповідних інтелектуальних умінь; вікові, типологічні та індивідуальні особливості розумового розвитку учнів конкретного класу. Вкрай важливо при цьому послідовно орієнтуватись на необхідність досягнення стратегічних корекційних цілей, що повинні бути визначені стосовно розумового виховання учнів на кожному році навчання в спеціальній школі, під час вивчення різних предметів шкільної програми та узгоджені між собою.

Наразі така погодженість у програмах спостерігається недостатньо. Крім того, відповідні корекційні цілі потребують ув'язки зі змістом позанавчальної виховної роботи в інклюзивних класах. Водночас програмування змісту окремих напрямків

виховання школярів у більшості випадків пов'язане з розвитком інтелектуальних умінь, наприклад, правильною оцінкою своїх та чужих вчинків, а також визначення причин конфліктів.

#### *Єдність пристосування та розвитку*

Корекційний ефект роботи спеціальної школи пов'язаний із забезпеченням діалектичної єдності, адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей з ООП, а також спрямованості вказаних засобів на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури в звичайному, неадаптованому виді. Це положення відбиває об'єктивно існуюче протиріччя між порушеними пізнавальними здібностями дітей та соціальною необхідністю підготовки випускників школи до самостійного життя і праці в звичайних умовах у середовищі людей з нормальним інтелектуальним розвитком.

Л. С. Виготським було висунуте положення про те, що головною відмінною рисою психічного розвитку ненормальної дитини вважається дивергенція, розбіжність обох планів розвитку, злиття яких є характерним для розвитку нормальної дитини. На подолання цієї дивергенції, забезпечення злиття, конвергенції процесів біологічного та культурного розвитку дітей з ООП спрямоване спеціальне корекційне навчання в спеціальній школі. Водночас для того, щоб дитина з ООП могла привласнювати необхідні елементи соціальної культури, ці елементи спеціально адаптуються до особливостей ушкодженої пізнавальної діяльності для засвоєння. Умови такої адаптації такі: предметно-практичне та конкретно-наочне навчання, уповільненість його темпу, розчленованість діяльності, структурна простота інформації та ін. Але у випадку, якщо обмежуватись лише такими умовами навчання, при зустрічі з компонентами соціальної культури в спеціально неадаптованому вигляді, саме так, як вона існує в суспільстві, людина може виявитись безпомічною при необхідності самостійно зрозуміти, засвоїти і прийняти як орієнтир до діяльності та поведінки. Тому вже в спеціальній школі потрібно здійснити максимальні корекційно-виховні зусилля з метою забезпечення можливостей інтелекту дитини з ООП стати діючим механізмом урівноважування її поведінки з умовами звичайного соціального середовища [7].

Навчально-виховний корекційний процес роботи з школярами з інтелектуальними порушеннями в обов'язковому порядку повинен включати їх різноманітну пізнавальну діяльність, об'єктами якої виступають різні елементи соціальної культури в її звичайному неадаптованому вигляді. Багатий досвід інклюзивного середовища і спеціально проведені дослідження вказують на значні корекційні можливості роботи в цьому напрямку. Слід також подбати про розширення контактів вихованців інклюзивних класів з їхніми ровесниками, що розвиваються нормально, та дорослими в процесі формування способів міжособистісного спілкування та взаєморозуміння. Вказана закономірність висуває особливі вимоги першочергово до змісту навчально-виховного процесу в спеціальній школі, який повинен не лише враховувати специфіку інтелектуального розвитку дітей з ООП, але й максимально сприяти його корекції.

Вдосконалення навчальних програм для інклюзивного навчання постійно відбувається в напрямку посилення корекційно-розвивальних компонентів змісту навчального процесу завдяки врахуванню при їхній розробці досягнень психолого-педагогічної науки і практики спеціального навчання. Проте є значні резерви посилення ефективності впливу змісту навчання в спеціальній школі на розумовий розвиток учнів. Попри те, що, виконуючи своє соціальне замовлення з урахуванням

особливостей розвитку дітей з ООП та реальності їхньої соціально-трудової адаптації, спеціальна школа не ставить перед собою ціль сформувати в учнів теоретичне мислення, у зв'язку з його роллю в інтелектуальному розвитку та з урахуванням можливостей оволодіння учнями з інтелектуальними порушеннями понятійними знаннями, слід збільшити у змісті спеціального навчання кількість елементів теоретичних узагальнень. Це не суперечить практичній спрямованості навчання, однак дає змогу посилити його корекційний вплив на інтелектуальний розвиток учнів.

Не варто перебільшувати труднощі, які виникають у старшокласників з інтелектуальними порушеннями у процесі вивчення понятійної інформації на певному рівні її абстрагованості. Це підсилює корекційний ефект навчально-виховного процесу, а також є потрібним для досягнення цілей соціальної адаптації випускників інклюзивних класів.

#### *Спрямованість на формування вищих психічних функцій*

Вирішуючи задачі корекції пізнавальної діяльності учнів, педагогічний процес у спеціальній школі повинен бути здебільшого спрямований на формування в дітей вищих психічних функцій. Вказана закономірність базується на загальнопсихологічних принципах розвиваючого навчання і має загальнодефектологічне значення. Її наявність орієнтує олігофренопедагогіку і в цільових настановах корекційної роботи з дітьми з ООП, і у виборі найефективніших засобів такої роботи.

Підготувати дитину з ООП до самостійного суспільнокорисного життя можна лише у випадку забезпечення розвитку її здатності до саморегуляції поведінки та діяльності, що досягається винятково шляхом виховання логічного мислення, розуміння та оперування інформацією у вербальних формах, як соціально найбільш поширених, довільного характеру вчинків та дій, тобто всього, що належить до вищих психічних функцій.

Принцип корекційної роботи (він також має назву «принципу корекції, що йде зверху вниз»), належить Г. М. Дульнєву. У багатьох експериментальних дослідженнях в галузі спеціальної психології і корекційної педагогіки був реалізований саме такий підхід, що насамперед орієнтується на формування у школярів вищих пізнавальних процесів, провідне місце з-поміж яких займає причинне мислення. Забезпечення розуміння олігофренами причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі та у власній практичній діяльності, особливо з опорою на продуктивні інтелектуальні дії, суттєво покращує сукупність якостей знань школярів, діяльнісні та особистісні параметри функціонування розуму учнів у навчальному пізнанні [8].

Певною мірою для дітей з ООП старшого дошкільного віку є доступним здійснення елементарних логічних умовиводів при пред'явленні завдань у предметно-наочній формі, зі спеціальною орієнтацією на необхідність зробити висновок з використанням корекційних прийомів виправлення помилок та допомоги на шляху до правильного висновку.

Згадуючи корекційний вплив на психіку олігофрена, який йде «зверху вниз», не можна виключити необхідність впливу «знизу вверх», зумовлену недорозвиненням більш елементарних функцій, що при окремих варіантах порушення виступає особливо сильно.

Специфічне значення в корекції розвитку школярів з ООП з опорою на формування їхніх вищих психічних функцій має забезпечення усвідомлення ними своєї діяльності. Характеризуючи вищі психічні процеси, Л. С. Виготський

підкреслював, що їх основними та відмітними рисами є інтелектуалізація та оволодіння, тобто усвідомлення і довільність [9].

Спеціальним, доволі відповідальним, хоча й нелегким у роботі з дітьми з ООП завданням корекційно орієнтованого навчально-виховного процесу є формування в них здатності усвідомлення власної інтелектуальної діяльності. Лише на цій основі є можливість забезпечення самоконтролю, саморегуляції та самокорекції її здійснення. Теоретична спадщина Л. С. Виготського дає ключ до вирішення цього завдання. Інтроспекція розвивається в якості внутрішнього смислового сприйняття власних психічних процесів. Сислове сприйняття незалежно від того, що б воно не відбивало – зовнішні або внутрішні явища – не означає нічого іншого ніж узагальнене сприйняття. Отже, перехід до словесної інтроспекції не означає нічого, крім початкового узагальнення внутрішніх психічних форм активності. В основу усвідомлення покладене узагальнення власних психічних процесів, що приводить до оволодіння ними. Таким чином, власні психічні процеси, які здійснюються дітьми з ООП, повинна стати в корекційній навчально-виховній роботі об'єктами, що спеціально та постійно виокремлюються для їх сприйняття і узагальнення. Але для того, щоб усвідомити що-небудь і опанувати чим-небудь, треба спершу це мати. Тож слід надати в розпорядження дітям з ООП моделі правильного здійснення цих дій, а також створити адекватну, розгорнуту та міцну основу для їхнього виконання.

Аналогічно, як і внутрішня психічна діяльність виникає з зовнішньої та предметно-матеріальної, її усвідомленню передуює усвідомлення і довільність виконання предметно-практичної діяльності на основі причинних обґрунтувань своїх дій та їх цілеспрямованої плановірності. Певною мірою «зовнішньою», хоча й здійснюваною в прихованому вигляді, по відношенню до своєї власної для учня виступає розумова діяльність інших осіб, яка може бути об'єктивізованою у відповідях на запитання, рішеннях пізнавальних задач та ін., в цих варіантах вона може стати предметом аналізу для дітей з ООП. В якості «зовнішніх» відносно процесу своєї розумової діяльності можуть бути розглянуті її результати, тобто сформовані знання. Саме тому забезпечення усвідомлення учнями якостей знань із з'ясування підстав їх оцінки теж виступає як один із важливих шляхів, який сприяє усвідомленню власної інтелектуальної діяльності. У такому випадку особливо важливо виділити такі результати навчального пізнання, як системи наукових понять, що формуються в організованому навчанні, на відміну від життєвих понять, які складаються в спонтанному досвіді дитини. Через те, що наукові поняття не заучуються пам'яттю дитини, а утворюються у її свідомості завдяки активності її думки, Л. С. Виготський вважав, що організований процес їхнього формування є найважливіший для розвитку в дитини нових структур узагальнення усвідомлення власних інтелектуальних процесів.

Слід також спеціально виділяти для усвідомлення школярами з ООП внутрішні мотиви їхньої власної пізнавальної діяльності. Ця проблема в сучасній олігофренопедагогіці вивчена недостатньо, однак матеріали досліджень вказують на те, що в структурі мотивації навчальної діяльності школярів з ООП присутні і неусвідомлювані, і усвідомлені спонукання, спроможні виступати мотивами-цілями пізнання. Навіть у юнацькому та першому молодіжному віці в осіб з ООП украй важко здійснюється процес усвідомлення мотивів власної соціальної (асоціальної) поведінки, але деяких успіхів за умови спеціальної корекційної роботи можна досягти. В будь-якому випадку зрозуміло, що усвідомлення мотивів власної діяльності та поведінки – це необхідна умова самоконтролю і самокорекції і самовиховання особистості в цілому.

*Інтелектуалізація та вербалізація предметно-практичної діяльності*

Навчально-виховна робота в спеціальній школі з корекційним впливом на розумовий розвиток учнів базується на організації їхньої предметно-практичної діяльності із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації, враховуючи особливості і корекція процесів інтеріоризації та екстеріоризації засвоєваних дітьми знань та вмінь.

Винесені зовні практичні дії учнів з ООП з реальними предметами або їхніми моделями створюють розгорнуту орієнтовну основу для інтелектуальної діяльності, підвищують її мотивацію, сприяють накопиченню сенсорного досвіду та створенню чуттєвої бази для узагальнень, виступаючи тими зовнішніми опорами і віхами, які слід використати з метою формування та корекції внутрішніх психічних процесів. Але, як показують спеціальні дослідження і практика, не слід вважати, що виконання зовнішніх практичних дій само по собі коригує та розвиває пізнавальну діяльність дітей з ООП. Залежно від рівня їхнього розвитку та умов організації практичної діяльності остання доволі часто залишається нейтральною стосовно інтелектуальної діяльності. Справа в тому, що для дітей з ООП є характерною розбіжність між різними планами виконання діяльності: між зовнішніми практичними діями, їх опредмеченням у формі висловлювань та здійсненням певних внутрішніх операцій. В. Г. Петровою було встановлено, що учні спеціальної школи відповідно до складності інтелектуального завдання в переважній більшості випадків не встановлюють спільності між поставленою перед ними розумовою та щойно практично вирішеною задачею. Школярі розглядають ці задачі ізольовано одну від одної, як дві абсолютно різні, не пов'язані між собою. Але вказане дослідження виявило позитивну динаміку розвитку в дітей з ООП уміння співвідносити та узагальнювати задачі, розв'язуванні в практичному та розумовому плані. При цьому ефективною педагогічною умовою, яка інтенсифікує цей розвиток, виступає спонукання учнів до вербалізації процесу і результатів практичної діяльності, а також підвищення інтелектуальної активності школярів завдяки наданню їм допомоги в здійсненні розумових операцій. За таких умов виявляється принципова необхідність формування співвідносної діяльності, що є найвагомішою умовою подолання вказаної розбіжності між практичним, зовнішньо-вербальним та внутрішнім, розумовим планами діяння.

Необхідність та корекційна ефективність інтелектуалізації предметно-практичної діяльності дітей з ООП на основі забезпечення та формування узагальнених розумових умінь найпереконливіше доведені в дослідженнях дефектологів в галузі трудового навчання дітей з вадами інтелекту. Варто підкреслити виняткову важливість у корекційному відношенні формування в учнів умінь та навичок причинного обґрунтування своєї практичної діяльності шляхом її усвідомлення та вербалізації.

Слід звернути увагу на особливості дітей з ООП при перебігу процесів інтеріоризації та екстеріоризації ними засвоєваних знань і умінь. Зокрема, для них найбільш характерна значна затримка на етапі виконання діяльності з зовнішніми наочно-предметними опорами, а також згадувана розбіжність між зовнішньо-практичною та внутрішньою діяльністю, що здійснюється в розумовому плані. Крім того, у учнів спеціальної школи виникають суттєві утруднення в процесі екстеріоризації своїх знань та інтелектуальних умінь під час виконання завдань на їхнє застосування. Розроблені різні корекційні прийоми, що спрямовуються на впорядкування практичної та розумової діяльності дітей з ООП, а головне – на забезпечення співвіднесеності між ними: використання допоміжних наочно-образних і наочно-словесних опор з їх поступовим скороченням; вибіркове та

цілісне коментування виконуваних дій з їх подальшим причинним обґрунтуванням; словесні звіти про виконану діяльність; застосування засобів алгоритмізації діяльності; навчання школярів міркуванням про логіку виконання практичної та розумової діяльності; єдність індуктивного і дедуктивного шляхів оволодіння інформацією; послідовна зміна і ускладнення умов завдань на застосування знань та вмінь та ін.

У дидактичному аспекті закономірність, яка відбиває необхідність опори на впорядковану предметно-практичну діяльність, її оновлення та осмислення в роботі з корекції інтелектуального розвитку осіб з ООП, дає змогу обґрунтувати принципову важливість для олігофренопедагогіки тієї класифікації методів навчання та корекції, яка заснована на різних джерелах інформації, зовнішніх формах прояву методів та поділяє їх на словесні, наочні і практичні. Ця класифікація методів навчання знайшла широке поширення в загальній дидактиці, але вона не є загально визнаною. Виділення словесних, наочних та практичних методів навчання і підкреслення необхідності їх поєданого застосування в роботі з учнями спеціальної школи має суттєве значення через порушення в їхній діяльності єдності між словом, уявленням і практичною дією. Врахування вказаних порушень з відповідним пред'явленням та обробкою навчальної інформації у взаємозв'язку вербальних, наочних і практичних форм сприяє створенню умов для її якісного розуміння, засвоєння та оволодіння нею, а також корекційна робота у цьому напрямку, будучи пов'язаною з реалізацією загальнопсихологічного принципу розвивального навчання – принципу оптимального розвитку різних видів розумової діяльності: наочно-дійового, практичного, наочно-образного, абстрактно-словесного і абстрактно-теоретичного мислення, – спрямовується на формування і кожного з зазначених планів здійснення пізнавальних процесів, і забезпечення їхньої співвіднесеності.

Отже, розглянута закономірність корекційно-педагогічного процесу в спеціальній школі насамперед повинна враховуватись з метою підвищення ефективності застосування методів навчання дітей з ООП.

#### *Активізація продуктивного мислення*

У навчально-виховній роботі з школярами з ООП корекційний ефект зумовлений забезпеченням активізації та формування їхнього продуктивного мислення, що значною мірою підвищує свідомість засвоєння інформації та мотивації пізнавальної діяльності. Водночас ця закономірність пов'язана з методами та прийомами педагогічного процесу в спеціальній школі. В роботі з школярами з інтелектуальними порушеннями виправленню підлягають недоліки, характерні для різних психічних процесів, що в сукупності реалізуються в їхній інтелектуальній діяльності – перцептивних, мнемічних, мовленнєвих, мислевих та емоційно-вольових. Тому навчально-пізнавальна діяльність дітей з ООП повинна бути організована у такий спосіб, щоб сприяти корекції сприйняття, запам'ятовування та репродуктування інформації в різних формах (мовних, графічних і практичних), а також мислення. Розвиток репродуктивної пізнавальної діяльності дітей з ООП, яка пов'язана з відтворенням та застосуванням у подібних ситуаціях отриманих раніше знань і інтелектуальних умінь, – це, безперечно, дуже вагома вимога до корекційної роботи спеціальної школи. Врахування її дає змогу формувати і впорядковувати процеси збереження, адекватного відтворення інформації, її вибіркової актуалізації, розвивати вміння, навички, звички діалогічного та монологічного спілкування, а також практичного користування знаннями та прийомами роботи. Така діяльність може і повинна бути активною та свідомою, що базується на забезпеченні розуміння її цілей, значення і змісту. У



практиці інклюзивних класів та в теорії олігофренопедагогіки переважна увага традиційно приділяється саме репродуктивній пізнавальній діяльності школярів з ООП. Однак задля вирішення завдань корекції інтелектуальних порушень у дітей з ООП є принципово необхідним посилення продуктивності їхньої пізнавальної діяльності, що базується на активізації в процесі її здійснення логічного мислення учнів як процесу відображення реальної дійсності, опосередкованого міркуваннями та спрямованого на отримання самостійного висновку (хоча педагогічна допомога при цьому не виключена).

У численних дослідженнях доведено корекційно-розвивальну ефективність опори на продуктивне мислення учнів з ООП для впливу навчального процесу на різноманітні компоненти їхнього інтелектуального розвитку: якість знань, діяльнісні характеристики розуму, особистісні параметри, зокрема мотивацію пізнавальної діяльності. Саме цей підхід найбільш суттєво сприяє підвищенню свідомості та активності дітей у навчанні, корекції не лише мислення, але й інших пізнавальних та емоційно-вольових процесів.

У логічній обробці навчальної інформації, її переконструюванні та побудові умовиводів з метою подальшого отримання нового для себе висновку інтелектуальні порушення діти відчувають значні утруднення і допускають характерні помилки. Проте дослідження і передова практика демонструють те, що ці труднощі не є фатальними, і за умов наполегливої роботи з використанням спеціальних корекційних прийомів вже в молодших класах спеціальної школи уможлиблюється посилення продуктивності пізнавальної діяльності учнів. Цьому сприяє застосування в педагогічному процесі різних типів навчально-пізнавальних завдань, що сконструйовані на різноманітному програмному матеріалі і потребують активного мислення учнів для свого виконання. Особливе місце з-поміж таких завдань приділене встановленню причинно-наслідкових зв'язків, однак їхні типи є досить різноманітними, зокрема:

- аналіз навчального матеріалу, пред'явленого для сприймання, для вичленування у ньому головного, встановлення логічного складу інформації;
- порівняння предметів та явищ, що вивчаються, за схожістю і відмінністю;
- виділення суттєвих ознак у об'єктах вивчення, їх абстрагування від несуттєвих та диференціація суттєвого і несуттєвого;
- узагальнення суттєвих ознак та виведення визначень, понять і закономірностей за допомогою побудови індуктивних умовиводів;
- конкретизація узагальнень для пізнання проявів загального в одиночному шляхом побудови дедуктивних умовиводів;
- співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних і наочно-символічних форм відображення об'єктів пізнання;
- виявлення причинно-наслідкових зв'язків у навчальній інформації, зокрема встановлення «ланцюгової причинності», та усвідомлення двосторонніх відношень між компонентами каузальної (причинно-наслідкової) залежності;
- доведення і спростування;
- вибіркоче абстрагування, відтворення та застосування фрагментів вивченої інформації залежно від заданого кута зору її розгляду;
- складання плану навчального тексту і його відтворення;
- монологічне відтворення сукупності знань у їх логічній системі;
- критична оцінка інформації, що сприймається;
- відтворення образів уяви;
- перенос знань, їхнє практичне застосування в умовах, які дедалі більше відрізняються від тих, в яких вони первісно вивчалися.

У роботі з дітьми з ООП доцільно залучати їх до самостійного прийняття рішень і в більш цілісних ситуаціях, які максимально наближені до умов реального життя, та відпрацьовувати способи таких рішень. Закономірність впливу педагогічного процесу на корекцію інтелектуального розвитку школярів дає змогу виділити і обґрунтувати окрему класифікацію методів навчання та корекції, яка відрізняється від розглянутого їхнього розподілу на словесні, наочні і практичні. Ця класифікація, що в загальній дидактиці найбільше глибоко та докладно була розглянута І. Я. Лернером, базується на врахуванні специфіки пізнавальної діяльності учнів у їхній спільній роботі з учителем щодо оволодіння різноманітними елементами змісту освіти. Цей підхід до розподілу методів організації пізнавальної діяльності дітей з ООП на репродуктивні та продуктивні, а ще точніше – на інформаційно-рецептивні (вчитель або підручник інформує, а діти сприймають інформацію), репродуктивні, частково-пошукові та дослідницькі (два останніх відрізняються між собою за ступенем самостійності школярів у продуктивному пізнанні), є дуже перспективним для корекційної педагогіки. А для того, щоб методи навчання та корекції в сукупності вирішували задачі, відбиті в обох щойно охарактеризованих закономірностях роботи з корекції інтелектуальних порушень у дітей з ООП, логічно використовувати в теорії і практиці олігофренопедагогіки бінарну класифікацію методів навчання. Ця класифікація включає дві істотні підстави:

- зовнішні форми прояву методів (у зв'язку з джерелами знань) – словесні, наочно-образні і практичні;

- внутрішні особливості та рівні пізнавальної діяльності школярів – рецептивної, репродуктивної, частково-пошукової та дослідницької. Відповідно кожен із цих методів, що відображають специфіку пізнавальної діяльності учнів і ступінь їхньої самостійності, можна розглянути в єдності з формою її здійснення (тобто з словесними, наочними і практичними методами), що вкрай важливо з точки зору впливу методів навчання на корекцію рецептивних, репродуктивних і продуктивних процесів інтелектуального розвитку дітей з ООП, а також на формування предметно-практичного, образного та словесно-логічного планів пізнавальної діяльності в їхньому взаємозв'язку.

#### *Управління розвитком самостійності учнів*

З метою забезпечення розумового розвитку учнів спеціальної школи потрібне особливе педагогічне керування їхньою пізнавальною діяльністю з одночасним використанням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів. Врахування вказаної закономірності висуває принципові вимоги до методів навчання та виховання дітей з ООП. Головне з них полягає в тому, що в співробітництві педагога та учнів у навчально-виховному процесі при важливості і необхідності в спеціальній школі зовнішньо-педагогічних корекційних втручань у пізнавальну діяльність учнів, їх потрібно послідовно скорочувати.

Існують певні суб'єктивно-особистісні та соціально-зовнішні причини, які зумовлюють труднощі виховання пізнавальної самостійності дітей з ООП, а також педагогічні умови, які сприяють досягненню найважливішої корекційної мети, без якої унеможливується забезпечення реального ефекту соціальної адаптації випускників спеціальної школи. Зокрема, розроблено різні прийоми корекційної роботи в педагогічному управлінні практичною та розумовою діяльністю школярів, що сприяють їхньому емоційно-позитивному ставленню до виконання різних навчальних завдань; ті, що додатково стимулюють діяльність; спрямовані на усвідомлення учнями власних допущених помилок, попередження їх і активна корекція; що орієнтують діяльність дітей, впорядковуючи та стабілізуючи її,

підвищуючи її усвідомленість; що допомагають підвести учнів до самостійних висновків у процесі логічного мислення, зокрема, при розкритті, узагальненні та конкретизації причинно-наслідкових зв'язків між явищами; що формують критичну та самокритичну оцінку виконуваної діяльності і її результатів та ін.

При застосуванні кожного з методів навчання та виховання дітей з ООП успіх залежить від того, наскільки педагогу-дефектологу вдається забезпечити належну мотивацію інтелектуальної діяльності учнів, організувати її в цілеспрямованому плані та раціонально включати відповідні коригуючі засоби в процесі її здійснення дітьми. При цьому залежно від новизни, труднощів і складності пізнавального матеріалу, з яким працюють школярі, з диференційованим та індивідуальним обліком актуального стану розвиненості їхніх розумових сил педагог обирає та реалізує структури діяльності учнів, що сприяють оволодінню змістом та засобами виконання даної діяльності і дають змогу постійно нарощувати ступінь самостійності її здійснення.

Реалізація педагогом-дефектологом функцій керування пізнавальною діяльністю школярів з ООП висуває цілий ряд вимог до його особистості та відповідних компонентів професійної майстерності. Виокремимо лише ті з них, що пов'язані з корекцією інтелектуальних порушень учнів: глибоке знання загальних, вікових, типологічних та індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності дітей і вміння на цій основі проектувати і реалізувати корекційну мету навчально-виховного процесу; володіння методами та прийомами корекційного навчання і виховання; особиста висока культура мислення, мовлення, володіння пізнавальними вміннями та навичками і постійна демонстрація їх дітям в якості зразків здійснення інтелектуальної діяльності; вироблення оптимального темпоритму мовного спілкування з дітьми з ООП; прояв зацікавлення в пізнанні реальної дійсності (зокрема, в аналізі власної розумової і практичної діяльності та поведінки), а також спонукання особистим прикладом до прояву відповідного інтересу до пізнання, аналізу і самоаналізу школярів; педагогічна чуйність, яка полягає в здатності вловлювати зміни в пізнавальній діяльності, психічному стані учня; терпіння та наполегливість, послідовність у досягненні корекційних цілей; довіра до пізнавальних сил школярів; інформативність; педагогічний такт; вміння охоплювати особистим спілкуванням усіх дітей класу, адже учні спеціальної школи відчують потребу в спілкуванні з педагогом і за умови його дефіциту здатні виявляти різноманітні порушення поведінки як способи привернути на себе увагу. Слід також враховувати, що інтелектуальні порушення школярі можуть виявляти критичне ставлення до особистості педагога, при цьому найбільш значимими для позитивної або негативної оцінки його в очах дітей є ділові, комунікативні і авторитарні якості. Інтерес до особистості педагога, позитивне ставлення до нього дуже часто є вагомими факторами, які визначають інтерес та ставлення учнів до певного предмета або виду позакласної роботи.

#### *Забезпечення учням успіху та закріплення позитивних психічних новоутворень*

У процесі виконання учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням учням успіху та наполегливому закріпленні позитивних психічних новоутворень з метою переведення їх на рівень актуального розвитку пізнавальних здібностей учня. Така закономірність відноситься до змісту і методів навчально-виховного процесу спеціальної школи, а також до його цілей та результатів. Вона має загальнопедагогічне і загальнодефектологічне значення, що є принципово важливим при реалізації всіх напрямків корекційної роботи з дітьми з ООП, враховуючи корекцію їхнього інтелектуального розвитку. Вказане положення

відбиває цілу низку об'єктивно існуючих протиріч, позитивне вирішення яких є важливим і необхідним для досягнення цілей корекційного навчання та виховання учнів.

Положення про те, що навчання веде за собою розвиток лише у випадку, якщо воно за запропонованим змістом та способами оволодіння ним орієнтується на зону найближчого розвитку учня, розглядається в сучасній загальній та спеціальній психології і педагогіці як єдина закономірність, яка поширюється на нормальних та дітей з ООП. Однак у психології мотивації відомо, що в процесі діяльності її суб'єкту потрібні позитивні підкріплення, що багато в чому пов'язані з успішністю її виконання. Це є особливо важливим для дітей з ООП, у яких невдачі, які об'єктивно виникають і дуже часто проявляються в пізнанні, в т.ч. навчальному, можуть спричиняти стійке негативне ставлення до інтелектуальної діяльності. Безперечно, важко розраховувати на будь-який вагомий корекційний ефект на такому негативному емоційному фоні. Здавалося б, цілком логічно йти по шляху значного полегшення пізнавальних завдань, проте в такому випадку вони повинні бути розраховані на рівень актуального розвитку дитини, але це суперечить принципам розвивального навчання. Вихід з цього протиріччя педагогіка корекційної роботи вбачає в тому, щоб завдання, адресовані до зони найближчого розвитку учня, виконувались ними з педагогічною допомогою. В якості такої можна використати різні види загальноорієнтуючих, спрямовуючих, пояснюючих, підказуючих, стимулюючих, коригуючих і підкріплюючих втручань педагога в діяльність учня на різних її етапах, наочні засоби, письмові інструкції, додаткову інформацію з тексту підручника та ін.

Однак у випадку, якщо діяльність дитини постійно супроводжується зовнішньою допомогою, учень зможе отримати позитивне підкріплення від успішності її виконання, проте він ніколи не навчиться здійснювати її самостійно, тобто його пізнавальні потенції з зони найближчого розвитку не зможуть перейти в нову якість – у реальні інтелектуальні сили, які складають вищий рівень актуального розвитку. Як результат, впливає висновок, що дає змогу вирішити це протиріччя: зовнішня допомога та педагогічні втручання в пізнавальну діяльність дитини з ООП повинні, як вже зазначалось, з необхідністю послідовно скорочувати впритул до їхнього повного виключення на етапі, коли конкретний учень стає спроможним самостійно правильно виконувати конкретне завдання і аналогічні за ступенем труднощі. Все це означатиме, що пізнавальні потенції учня, які виявлялися раніше епізодично і ситуативно, перейшли у відносно стабільне особистісне утворення в умовах сприйняття допомоги. Лише за таких умов рівень труднощів наступних завдань (на новому ускладненому змісті або таких, які потребують нових інтелектуальних дій та пізнавальних прийомів) зростає до його відповідності зоні найближчого розвитку цього учня, відпрацьовування нової інформації та нових способів діяльності з нею знову здійснюється в спільно-роздільному співробітництві педагога та учня.

В роботі з дітьми з ООП є особливо важливими цикли пізнавальної діяльності, здійснюваної на змісті та способах розумової роботи, що відповідають досягнутому рівню актуального розвитку школяра (наприклад, неодноразово проведені уроки повторення, закріплення і застосування знань, заняття з підготовки домашніх завдань, ідентичних або дуже близьких за аналогією до тих, які виконувались раніше і добре знайомі). Лише на таких циклах навчання школяр матиме змогу відчувати і пережити успіх у насправді самостійній пізнавальній діяльності, лише таким чином можна сформувати стабільні новоутворення в різноманітних компонентах його інтелектуальних здібностей.

Отже, корекція порушення – це процес, що потребує цілеспрямованих, наполегливих і тривалих зусиль педагога. Безперечно, педагоги, які навчають дітей з ООП повинні кваліфіковано проникати в особливості пізнавальних здібностей своїх учнів, які знаходяться і в зоні їхнього найближчого розвитку, і на його актуальному рівні, чуйно вловлювати найтонші переходи між цими двома рівнями становлення інтелектуальної діяльності, а також на цій основі постійно модифікувати та реалізувати цілі корекційної роботи.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буйняк М. Г. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 59–68.
2. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги: монографія. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 158 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 192 с.
5. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти: монографія / І. І. Демченко та ін. Умань: ВІЗАВІ, 2018. Т. 1. С. 114–137.
6. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища: навч.-метод. посіб. Умань: Візаві, 2017. 130 с.
7. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Умань: Візаві, 2016. 112 с.
8. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією: навч. посіб. для студ. спец. 6.010100 – «Корекційна освіта». 2-ге вид., випр., перероб. Полтава: АСМІ, 2012. 279 с.
9. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ: Плеяди, 2011. 168 с.
10. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження: навч.-метод. посіб. Хмельницький: ОППО, 2010. 176 с.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6-15>

**РАЦУЛА А. Б.,**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка,  
м. Кропивницький, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-2306>

### ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ СТРЕСІВ У ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Багато тисячоліть людство поряд з розвитком культури, науки, суспільної свідомості удосконалювало форми, засоби й методи збройного вирішення різних конфліктів.