**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«Педагогічний супровід дитини молодшого шкільного віку з порушенням зору»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0131

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

C. Є. Мукомел

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки та

спеціальної освіти, к.пед.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_ М. О. Гладиш

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової

освіти, к.пед.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О. О. Андрющенко

Запоріжжя

2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2022 р.

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Мукомел Софії Євгеніївни

**1. Тема роботи:** «Педагогічний супровід дитини молодшого шкільного віку з порушенням зору»

керівник роботи Гладиш М. О., к. пед. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «20» липня 2022 року № 884-с

**2. Строк подання студентом роботи**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи**: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** проаналізувати сутність ключових понять дослідження; з’ясувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці сучасної початкової школи; обґрунтуватипричини та умови формування й розвитку гіперактивності у дітей молодшого шкільного віку та труднощі, що виникають в процесі навчання; розробити програму педагогічного супроводу соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.

**5. Перелік графічного матеріалу**: таблиць – 3 зрекомендаціями вчителям щодо особливостей організації начання із дітьми молодшого шкільного віку з порушенням зору.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Підпис, дата | |
| Завдання  видав | Завдання  прийняв |
| Вступ | Гладиш М.О. | 02.12.21 р. | 02.12.21 р. |
| Розділ 1 | Гладиш М.О. | 15.01.22 р. | 15.01.22 р. |
| Розділ 2 | Гладиш М.О. | 14.03.22 р. | 14.03.22 р. |
| Висновки | Гладиш М.О. | 02.09.22 р. | 02.09.22 р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | грудень | виконано |
| 2 | Написання вступу | січень | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | лютий | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | квітень | виконано |
| 5 | Написання висновків | жовтень | виконано |
| 6 | Оформлення додатку | листопад | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | грудень | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Мукомел С. Є.

Керівник роботи \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Гладиш М. О.

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Зубцова Ю. Є.

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 54 с.,3таблиці,41 джерело.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтуванняпроблеми організації педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.

Об’єкт дослідження: педагогічний супровід соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.

Предмет дослідження:організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів з порушенням зору.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури, обґрунтування особливостей психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору, аналіз труднощів, що виникають в процесі навчання; емпіричні: спостереження, бесіди з учителями, учнями, батьками; аналіз уроків, шкільної документації.

**Теоретичне значення дослідження:** розкрито й уточнено сутність базових понять дослідження «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми проблемами», «супровід», «психолого-педагогічний супровід», «педагогічний супровід».

**Практичне значення**: розроблено рекомендації для організації педагогічного супроводу молодших школярів із порушенням зору, які можуть бути використані вчителями початкових класів загальноосвiтнiх закладiв з метою оптимізації навчально-пізнавального та особистісного розвитку молодших школярів.

Галузь використання: заклади освіти.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, РОЗВИТОК, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, ПОРУШЕННЯ ЗОРУ, ІНКЛЮЗІЯ.

**SUMMARY**

**Mukomel S. E.Pedagogical Support of Primary SchoolAge Child with violationvision**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (41 items).

The qualifying work provides a theoretical generalization and a new approachto solving an important and urgent problem of pedagogical support of primary school age child with violationvision

The purpose of the study: theoretical substantiation of the problem of organizing pedagogical support for children of primary school age with visual impairment.

The research tasks:

1. to analyse the key research concepts;
2. to outline the status of the researched issue in the pedagogical theory and practice of modern primary school;
3. to carry out the analysis of role of teacher in the correction of primary school age child with with violationvision;
4. to work out recommendations for teachers for organization of pedagogical support of primary school age child with with violationvision;
5. to define the organizationally-pedagogical terms of providing of pedagogical support of primary school age child with with violationvision.

The object of research is pedagogical support of socialization of primary school age child with with violationvision.

The subject of the research is the features of psychological development of primary school age child with with violationvision.

Part 1 “Theoretical basis of determining pedagogical support in children of primary school age with visual impairment” covers the basic concepts of the study; outlines the status of the issue in pedagogical theory and educational practice.

Part 2 “Organization of psychological and pedagogical support for children of primary school age with visual impairment in the conditions of inclusive education” covers the theoretical substantiation of recommendations of pedagogical support of primary school age child with violationvision.

The theoretical value of research consists in the scientific ground of complex of pedagogical terms, maintenance, forms and methods of pedagogical support of socialization of primary school age child withviolationvision.

**Keywords:**pedagogical support, special educational needs, development, socialization, visual impairment, inclusion.

ЗМІСТ

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ ……………………………………………………………….…………….  Розділ 1. Теоретичні основи визначення педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору……………………………….  1.1. Обґрунтування сутності базових понять дослідження…..…….…………  1.2.Особливості психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.…………...…….……............................................................  1.3. Педагогічний супровід соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.………………………………………………………………..  Розділ 2. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти.....................  2.1. Методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти……………………………………………………………………...………  2.2.Театралізовані ігри як спосіб успішної соціалізації молодших школярів із порушенням зору………………………………………………...…………….  2.3. Рекомендації з організації навчання учнів з порушеннями зору у початковій школі…………………………………………………………………  2.4. Організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннямзору…………………………...  Висновки…………………………………………….……………………………  Список використаних джерел……………………...…………………..……….. | 8  12  12  22  25  34  34  43  49  56  6062 |

**ВСТУП**

Усе більшого поширення набуває думка, згідно з якою турбота суспільства про осіб з обмеженими можливостями є мірилом його культурного й соціального розвитку, а також морального здоров’я. У зв’язку з цим фахівці багатьох країн ведуть пошук ефективних програм зміцнення здоров’я осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей, відновлення їх працездатності, соціальної реабілітації, адаптації, активної участі в житті. Завдання це досить складне, і щоб розв’язати його, потрібні комплексні наукові дослідження, об’єднання зусиль медиків, педагогів. Для успішного входження сліпих і слабозорих дітей у суспільство необхідна соціально-психологічна адаптація та педагогічний супровід який допоможе подолати страхи і труднощі, що виникають у дітей в процесі становлення їх особистості.

Державний стандарт початкової освіти передбачає впровадження інклюзивного підходу здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами.Удосконалення системи початкової освіти відповідно до Державного стандарту початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87 передбачає введення в практику роботи загальноосвітніх установ комплексу заходів, спрямованих на своєчасне забезпечення кожній дитині адекватних умов для розвитку, виховання, отримання повноцінної освіти. Сутність даного підходу полягає в забезпеченні «рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності, особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей».

На сучасному етапі реформування початкової освіти пов’язане з активним впровадженням інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Для забезпечення комплексного підходу до дітей, що навчаються і виховуються в умовах інклюзії, відповідно до їхніх вікових, індивідуальних особливостей та можливостей, організовується психолого-педагогічний супровід навчальної діяльності дітей з порушенням зору на основі застосування особистісно орієнтованого підходу.

Це зумовлює необхідність упровадження педагогічно виваженої підтримки дитини молодшого шкільного віку всіма суб’єктами освітнього процесу, зокрема, вчителями, адміністрацією школи, психологами та соціальними педагогами, медиками та батьками. Такий комплексний підхід до розвитку особистості молодшого школяра, його успішної адаптації та соціалізації дає можливість реалізувати соціально-педагогічний супровід як специфічну технологію роботи з дітьми.

Включення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище школи вимагає значних змін в організації процесу навчання, необхідності забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу даної категорії учнів. В умовах інклюзивного навчання психолого-педагогічний супровід здійснюється відповідно до розробленої групою фахівців індивідуальної програми розвитку дитини, а саме її складових: індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, адаптації та модифікації навчального матеріалу та додаткових освітніх послуг.

Ідеї створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП знайшли своє відображення в дослідженнях Н. Борзинец, А. Вільшанської, А. Гамаюнової, Е. Єкжанової, Є. Казакової, А. Коноплевої, Н. Малофєєва, Н. Михайлової, А. Наумова та ін.

Аналіз літератури показує, що, не дивлячись на визнання вченими широких можливостей інклюзії для дітей з ООП, відзначається недостатня розробленість проблеми організації психолого-психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП, а саме з порушеннями зору в освітньому середовищі школи.

Таким чином, актуальність теми наукової роботи зумовлена важливістю розкриття проблеми організації педагогічного супроводу молодших школярів з порушенням зору та пошуку шляхів для її вирішення.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати проблему організації педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.

Мета дослідження обумовила такі **завдання**:

1. Розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження.
2. Обґрунтувати особливості розвитку та навчання дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.
3. Розглянути питання педагогічного супроводу соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.
4. Визначити організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів з порушенням зору.
5. Розробити рекомендації для вчителів з організації педагогічного супроводумолодших школярів з порушенням зору.

**Об’єкт дослідження** – педагогічний супровід соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору

**Предметом дослідження** –організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів з порушенням зору.

Теоретико-методологічну основу магістерського дослідження становлять праці: 1. Уявлення про освітнє середовище та її структуру І.Якиманської[41]. 2. Про характеристику дітей з ООП в освітньому середовищі школи та підходи до інклюзивної освіти Н. Алєєва [3], І. Мартиненко [29]. 3. Концепції психологічного супроводу дітей в освітньому закладі В. Войтко [11] і М. Битянової [9], А. Овчарової [32] .

Для вирішення поставлених завдань використовували такі **методи дослідження:** 1) теоретичні: аналіз і синтез досягнень педагогічної та методичної наук; теоретичне осмислення й узагальнення досвіду вчителів початкових класів для визначення стану роботи із молодшими школярами із порушенням зору; 2) емпіричні: спостереження, бесіди з учителями й учнями, батьками, аналіз уроків, шкільної документації.

**Теоретичне значення дослідження:** розкрито й уточнено сутність базових понять дослідження «особливі освітні потреби», «діти з особливими освітніми проблемами», «супровід», «психолого-педагогічний супровід», «педагогічний супровід».

**Практичне значення**: розроблено рекомендації для організації педагогічного супроводу молодших школярів із порушенням зору, які можуть бути використані вчителями початкових класів загальноосвiтнiх закладiв з метою оптимізації навчально-пізнавального та особистісного розвитку молодших школярів. Також матеріали магістерського дослідження можуть бути використані студентами психолого-педагогічних спеціальностей під час підготовки до практичних та семінарських занять.

**Розділ 1**

**Теоретичні основи ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПОВОДУ дітей молодшого шкільного вікуЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

**1.1. Обґрунтування сутності базових понять дослідження**

Абревіатура ООП розшифровується як особливі освітні потреби. З самої назви випливає, що дитина з ООП має особливості фізичного або розумового розвитку, які перешкоджають її нормальній життєдіяльності. Обмеження можуть стосуватися фізіологічних, психологічних або сенсорних можливостей дитини [25,с.65].

Частина порушень є вродженою, обумовленої генетично або наслідками родових травм. Інші стійкі зміни здоров’я можуть виникнути в період росту дітей і пов’язані із захворюваннями, травмами, важкими психічними переживаннями.

Захворювання дітей з ООП можуть носити хронічний характер. В цьому випадку батькам необхідно вживати всіх заходів до того, що навчити дитину життя з обмеженнями, вмінню пристосуватися до дефекту і справлятися з ним.

Психологічні особливості дитини з ООП залежать від виду захворювання та її особистих психічних характеристик. Разом з тим, дітямз ООП різною мірою притаманні такі характерні риси:

* низький рівень інформованості про навколишній світ у зв’язку з обмеженнями в пізнанні;
* розсіяна увага, відсутність здатності до концентрації. Це відбувається через низьку інтелектуальну активність;
* недостатність навичок самоконтролю, відсутність інтересу до навчання;
* обмежений обсяг пам’яті. Запам’ятовування частіше короткочасне і поверхневе;
* мінімальна мотивація до пізнавальної діяльності;
* низька ігрова активність. Перелік ігор мізерний, сюжети однотипні і банальні;
* дуже низька працездатність через загальну ослабленість організму. Дитина з ООП швидко втомлюється і потребує відпочинку. Підвищена стомлюваність;
* інфантилізм, тобто відставання в розвитку від своїх однолітків, невідповідність характеристик емоційно-вольової сфери дійсному віку;
* нерозвиненість великої і дрібної моторики [21, с. 33].

Оскільки наше дослідження присвячено такій категорії дітей з ООП як порушення зору, вважаємо за необхідне докладно розглянути докладно самец ей вид порушення.

Поганий зір позначається на розумінні й осмисленні дітьми навколишнього, вони не бачать взагалі, або дуже погано висотні будівлі, птахів, дерева, світ комах та багато іншого, погано орієнтуються в просторі.

Рухова активність цих дітей також обмежена, тому більшість із них страждає гіподинамією, порушеннями постави, плоскостопістю, зниженням функціональної діяльності дихання та серцево-судинної системи.

Крім цього такі діти мають величезні труднощі входження в суспільство. Їм важко спілкуватися з іншими людьми, орієнтуватися в просторі, вони обмежені у виборі діяльності.

Порушення соціальних контактів стає причиною відхилень у формуванні особистості сліпонародженого і таких, що рано втратили зір, а при відсутності або недостатньо кваліфікованому педагогічному втручанні викликає появу негативних особливостей.

Стійкі властивості особистості такої дитини(спрямованість, здібності, темперамент і характер) лише опосередковано пов’язані з дефектами зору. В одних випадках цей зв’язок обумовлений недоліками в області чуттєвого пізнання невдалим досвідом пізнавальної та орієнтовної діяльності (наприклад, страх нового), в інших – несприятливими умовами виховання, випаданням з колективу, обмеженням діяльності, негативними результатами спроб налагодження контактів зі зрячими.

У дітей з порушеннями зору зберігаються загальні закономірності розвитку, властиві дітям, які нормально бачать. У той же час мають місце специфічні особливості формування психічних процесів: порушення зору, які зумовлюють труднощі в пізнавальному, емоційному, соціальному та особистісному розвитку дитини.

За встановленою класифікацією до сліпих відносяться особи, гострота зору (Візус) яких знаходиться в межах від 0% до 0,04%. Таким чином, контингент сліпих включає людей, повністю позбавлених зору (тотальні сліпі) і володіють залишковим зором (з гостротою зору від світловідчуття до 0,04%).

Велике значення для розвитку психіки має час настання сліпоти: сліпонароджені – до цієї групи відносять людей, які втратили зір до становлення мови, тобто приблизно до трьох років, і не мають зорових уявлень; осліплі – втратили зір у наступні періоди життя і зберегли тією чи іншою мірою зорові образи в пам’яті. Цілком очевидно, що, чим пізніше порушуються функції зору, тим меншим буде вплив аномального чинника на розвиток і прояв різних сторін психіки. Але разом з тим змінюються, обмежуються у зв’язку з віковим зниженням пластичності і динамічності центральної нервової системи можливості компенсаторного пристосування.

Порушення зору можуть бути вродженими і набутими. Вроджені порушення зору:

* мікрофтальмія – груба структурна зміна очей;
* анофтальм – вроджена безокість;
* катаракта – помутніння кришталика, пігментна дистрофія сітківки, що характеризується звуженням поля зору;
* астигматизм – аномалія рефракції, тобто заломлюючої здатності ока, обумовленої спадковими факторами.

Вроджена патологія органу зору може бути також викликана пошкодженнями або захворюваннями в період внутрішньоутробного розвитку (токсоплазмоз та інші інфекції, запальні процеси, порушення обміну речовин тощо).

Набуті вади зорового аналізатора поширені менше, ніж вроджені. Однак важкі захворювання органів зору (глаукома, атрофія зорового нерва та ін.), захворювання центральноїнервової системи (менінгіт, менінгоенцефаліт), ускладнення після загальних захворювань організму (грип, кір та ін.) і травматичні пошкодження мозку й очей, перенесені дитиною, можуть привести до порушення зору.

Зір – одне з потужних джерел інформації про зовнішній світ. 85-90% інформації надходить у мозок через зоровий аналізатор, і часткове або глибоке порушення його функцій викликає ряд відхилень у фізичному й психічному розвитку дитини.

Тотально сліпі діти використовують в отриманні навчальної інформації дотик і слух. Сліпі діти із залишковим зором також основну навчальну інформацію отримуватимуть через дотик і слух, тож при наявності такого глибокого ураження використання зору протягом тривалого часу негативно впливає на його подальший розвиток. Однак у процесі навчання і виховання залишковий зір не ігнорується, оскільки він дає дітям додаткову інформацію про навколишній світ. Діти з гостротою зору від 0,05% до 0,2% належать до категорії слабозорих і вже можуть працювати за допомогою зору при дотриманні певних гігієнічних вимог

Для успішного входження сліпих і слабозорих дітей у суспільство необхідна соціально-психологічна адаптація та педагогічний супровід який допоможе подолати страхи і труднощі, що виникають у дітей в процесі становлення їх особистості.

Питання психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми проблемами вивчали В. Бондар[10], Т. Гребенюк[15], В. Синьова[36] та інші. Для визначення основних складових психолого-педагогічного супроводу розглянемо його тлумачення різними науковцями.

Уперше термін супроводу в сучасній педагогіці та психології використали Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Череднікова, сутність якого ними розуміється як система професійної діяльності психолога та педагога, спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі.

За результатами досліджень Ю.Найди та А.Колупаєвої психолого-педагогічний супровід [11] – це:

* по-перше, один із видів цілісної і комплексної системи соціальної підтримки та психолого-педагогічної допомоги, що здійснюється у межах діяльності соціально-психологічних та психолого-педагогічних служб;
* по-друге, інтегративна технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості й у результаті: ефективне виконання людиною своїх основних функцій;
* по-третє, процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги.

Отже, психолого-педагогічний супровід дитини з порушенням зору у навчально-виховному процесі визначає засвоєння нею відповідних загальноосвітніх програм, корекцію відхилень у її розвитку, соціальну адаптацію та психологічний розвиток у спеціально створених в навчальному закладі психолого-педагогічних умовах. Такий підхід є визначальним при розробці індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами, що навчається в умовах інклюзивного навчання.

Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністювключає в себе профілактику, діагностику (індивідуальну і групову), консультування (індивідуальне і групове); розвивальну роботу (індивідуальну і групову); корекційну роботу (індивідуальну і групову); психологічну просвіту і навчання: формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетенції учнів, адміністрації навчального закладу, педагогів, батьків; експертизу навчальних програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності спеціалістів навчальних закладів [7,с.78].

У дітей з порушеннями зору зберігаються загальні закономірності розвитку, властиві дітям, які нормально бачать. У той же час мають місце специфічні особливості формування психічних процесів: порушення зору, які зумовлюють труднощі в пізнавальному, емоційному, соціальному та особистісному розвитку дитини.

Соціально-педагогічний супровід та підтримка людини характерна для будь-якого суспільства і будь-якої форми об’єднання людей на протязі всієї історії існування людства. Однак в спеціальному вигляді вона особливо не виділялася. Історично соціально-педагогічний супровід виникло і розвивалося в форматах різних культурно-історичних парадигм: державної турботи і захисту; громадського піклування і піклування; благодійності; батьківського піклування; волонтерського руху та ін.

Дослідження етимології та тлумачення терміну «супровід» дає змогу озглядати його як спільну діяльність, взаємодію (систему, процес, вид діяльності) осіб по відношенню один до одного в соціальному колі, здійснювану у часі та просторі, у відповідності до притаманних їм ролей.

Соціально-педагогічний супровід розглядається в широкому і вузькому сенсі.У широкому сенсі– це забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку, соціалізації і соціального виховання людини, його активного самовиявлення на життя. Йдеться про одну з найважливіших функцій загальнодержавної діяльності по створенню найбільш сприятливих умов для самореалізації людини на його життєвому шляху і забезпечення його участі в реалізації своєї громадянської позиції.У вузькому сенсі– це соціально-педагогічний супровід людини в реальній ситуації розвитку, яке забезпечується особою, що бере або виконує функції соціального педагога в цій ситуації [29, с. 68].

Таким чином, соціально-педагогічний супровід є спільний рух (взаємодія) соціального педагога (супроводжуючого, суб’єкта супроводу) і вихованця, його батьків (супроводжуваного, об’єкта супроводу), на основі прогнозування перспектив поведінки і самовияву об’єкта в ситуації розвитку, спрямоване на створення умов і забезпечення йому (їм) найбільш доцільною допомоги (підтримки), стимулювання осмислення істоти в процесі виникнення (вирішення цієї) проблеми (труднощі) в спілкуванні, успішному просуванні в навчанні, життєвому і професійному самовизначенні (догляді, розвитку і вихованні дитини), пошук способу її подолання, а також спонукання до самостійності і активності в цьому.

Супровід не передбачає полегшення, гіперопіки супроводжуваного, а направлено на стимулювання його усвідомленої, цілеспрямованої активності в самовияву при виникненні проблем. Супровід:

- дозволяє найбільш повно реалізувати потенціал доцільного самовияву супроводжуваного;

- виступає важливою умовою, стимулюючим доцільне і успішного поведінку і самовиявлення вихованця, його батьків в ситуації розвитку;

- сприяє соціалізації вихованця (підвищення педагогічної культури батьків), накопиченню ними соціально-значущого досвіду доцільного самовияву (виховної діяльності) в різних життєвих ситуаціях.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує відсутність єдиного методологічного підходу щодо визначення сутності поняття «супровід». Так, воно трактується як уся система професійної діяльності фахівця (Р. Бітянова, Р. Овчарова та ін.); як різновид процесу навчання та виховання (Л. Божович, Н. Крилова та ін.); як допомога дитині в її розвиткові (О. Могила, Т. Анохина, С. Юсфин); як допомога в соціальному вихованні (А. Мудрик, В. Слободчиков) [3; 12]. Часто для розкриття сутності супроводу вчені використовують поняття «супроводження», «підтримка», «взаємодія», «допомога» тощо [7].

Науковці різних галузей не рідко дотримуються думки, що змінюючи напрям супроводу, можна отримати різні його види (психологічний, педагогічний, психолого-педагогічний, соціальний, корекційний); вид супроводу залежить від суб’єктів, які його здійснюють (М. Бітянова, Л. Газман, О. Василькова, Т. Галицька, Т. Зайцева, Е. Зеєр, М. Іваненко, О. Казакова, В. Кобильченко, С. Литовченко, С. Миронова, В. Соколов, Н. Степанець, П. Таланчук, О. Таранченко, Л. Тюптя, Т. Череднікова, Т. Чіркова, Т. Янічева та ін.) [7; 25; 30].

Український науковець С. Миронова вживає поняття «корекційно-педагогічний супровід» й наголошує на здійсненні супроводу фахівцями-дефектологами, відповідно до специфіки порушення в учнів. Корекційна спрямованість супроводу традиційно засвідчує єдність навчання, виховання, розвитку і корекції. Науковець зазначає, що у «корекційній педагогіці» педагогічна корекція реалізується шляхом послаблення або виправлення порушень розвитку дитини; шляхом сприяння розвиткові дитини як цілісної особистості [25, с.65]. Відтак, корекційна діяльність спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень школярів у навчально-виховному процесі для максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Отже, супровід визначається як сукупність умов та технологій, що передбачають профілактику, сучасну діагностику та корекцію порушень у розвитку дітей. Такий супровід єднає у спеціально організованому педагогічному процесі суто навчальні стратегії із діагностичними, відновлювальними, і, власне корекційними.

Цікавою для нашого дослідження є точка зору І. Липського. У своїх наукових працях автор зазначає про те, що саме педагогічний супровід має комплексний характер, є кілька аспектним, відображає механізми ефективної міждисциплінарної взаємодії, зокрема у соціальному аспекті; одночасно виступає в тимчасовій, просторової та інституційній формах; може бути відображений у системно-структурних, процесуальних та діяльнісних характеристиках [20, с.26].

О. Газман висвітлює поняття «педагогічного супроводу» через розуміння педагогічної підтримки. Науковець стверджує,що це процес спільної діяльності вчителя й учня для визначення цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають школяреві на шляху його розвитку, у досягненні бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні тощо [4,с.13].

Н. Крилова теж розглядає супровід через призму педагогічної підтримки. Вчена тлумачить педагогічну підтримку як технологію освіти, що визначає позицію педагога стосовно дитини. На думку окремих російських дослідників (Е. Александрова, Н. Крилова та ін.) педагогічний супровід передбачає вміння педагога бути поруч, слідувати за дитиною, супроводжуючи її в індивідуальному освітньому маршруті, індивідуальному просуванні у навчанні [13].

Вивчаючи педагогічний супровід як частину навчального процесу, М. Іваненко зауважує, що його метою є діагностування, консультування, корекція, системний аналізпроблемних ситуацій, програмування та планування діяльності [13].

У концепції, розробленій Н. Пряжніковим, С. Чистяковою педагогічний супровід розглядається як особлива форма діяльності педагога, що спрямована на взаємодію для надання допомоги супроводжуваному в процесі його особистісного зростання. На думку науковця Е. Казакової, під поняттям «супровід» слід розуміти міру підтримки чи допомоги, що дає змогу максимально зберегти волю й відповідальність суб’єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми. Науковець розмірковує про супровід як про мультидисциплінарний метод, який забезпечується єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних та медичних працівників. Втім сутність супроводу як мультидисциплінарного підходу – у формуванні орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за дії несе сам суб’єкт розвитку, а не супроводжуючі [6].

Український науковець О. Єрьоменко розглядає педагогічний супровід як невід’ємну складову освітнього процесу й визначає кілька видів педагогічного впливу на учнів. Так, на думку науковця супровід, як діяльність педагога стосовно школяра, можна забезпечити шляхом: співробітництва (передбачає спільне планування; рефлексію; потребує прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей як учня і педагога тощо;); ініціювання діяльності (педагог створює необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення навчально-виховних завдань); попередження (педагог передбачає помилки школярів й цим допомагає обрати адекватні рішення з урахуванням поведінки та діяльності учня) [6,с.234].

На рубежі XX-XXI ст. в Україні з’являється «педагогіка підтримки» і теорія педагогічного супроводу, розробниками яких є такі персоналії вчених як: Е. Александрова [4], М. Битянова [9], Р. Овчарова [32] та ін.). Перераховані вище концепції представляли собою науково обґрунтовані праці, які доводять необхідність супровідних заходів, заснованих на підтримці, допомозі, сприяння, створення необхідних загальних і спеціальних умов для реалізації процесів адаптації, розвитку, саморозвитку, самовизначення і становлення особистості вихованців.

Отже, стає очевидним, що у визначенні поняття педагогічного супроводу поки немає завершеного цілісного наукового опису і єдності бачення. З огляду на неоднорідність і багатоплановість цього поняття, а часто й нечіткості предмета дослідження, науковці визначають ознаки, що відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології тощо. Тому не рідко завдання окремих видів супроводу залежить від загальних завдань в суміжних галузях (педагогіці, психології, соціальній чи реабілітаційній роботі тощо), а відтак, не чітко окреслюються функції, не досягається мета супроводу. Часто супровід розглядається як комплексний підхід (психолого-педагогічний; соціально-педагогічний; медико-психолого-педагогічний тощо), що не дає змоги визначити напрями й засоби його забезпечення без певного тяжіння до тієї чи іншої галузі. Втім, науковці суголосно визначають педагогічний супровід як цілісну діяльність, командну взаємодію, оскільки тільки за такого підходу результатом педагогічного супроводу стане рішення й дія, що сприяють прогресу в розвиткові супроводжуваного – учня[4].

**1.2. Особливості психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору**

При відсутності зору виникають значні особливості розвитку, хоча загальні закономірності розвитку, характерні для нормальних дітей, зберігаються. Так, у розвитку сліпого дошкільника, можна відзначити три характерні особливості.

Перша полягає в деякому загальному відставанні розвитку сліпої дитини в порівнянні з розвитком зрячої, що зумовлене меншою активністю при пізнанні навколишнього світу. Це проявляється як у сфері фізичного, так і розумового розвитку. Крім того, зазначається, що в цьому віці багато сліпих дітей мають психіатричні проблеми [28].

Багато педагогів минулого відзначали безініціативність, пасивність сліпої дитини. Чим пізніше відбулася втрата зору, тим сильнішою була пов’язана з нею психологічна травма. Втрата або порушення зору нерідко породжують байдужість не лише до громадського, а й до особистого життя.

Друга особливість розвитку сліпої дитини полягає в тому, що періоди розвитку сліпих дітей не збігаються з періодами розвитку зрячих. До того часу, поки сліпа дитина не виробить способів компенсації сліпоти, подання, одержувані ним із зовнішнього світу, будуть неповні, уривчасті і дитина буде розвиватися повільніше.

Третьою особливістю розвитку сліпої дитини є диспропорційність. Вона проявляється в тому, що функції і сторони особистості, які менш страждають від відсутності зору (мова, мислення та ін.), розвиваються швидше, хоч і своєрідно, інші більш повільно (рух, оволодіння простором). Слід зазначити, що нерівномірність розвитку сліпої дитини виражається більш різко в дошкільному віці, ніж у шкільному.

Органічні розлади зорового аналізатора, порушуючи соціальні відношення, змінюють статус дитини, яка має зорову недостатність. Дітям притаманний астенічний стан, який характеризується небажанням гратися, нервовою напругою, підвищеною втомлюваністю. Такі діти частіше потрапляють в стресову ситуацію, ніж діти з нормальною зоровою функцією. Постійна висока емоційна напруга, відчуття дискомфорту можуть викликати емоційні розлади, порушення балансу між процесами збудження і гальмування в корі головного мозку. У дітей з зоровою патологією спостерігаються такі дефекти волі:

- імпульсивність поведінки;

- навіюваність;

- впертість;

- негативізм.

Через нестачу зору порушена мимовільна увага (вузький запас знань і уявлень). Зниження вольової уваги зумовлене порушенням емоційно-вольової сфери і веде до розгальмованості – низького об’єму уваги, хаотичності, тобто нецілеспрямованості, переходу одного виду діяльності до іншого, і навпаки, до загальмованості дітей, інертності, низького рівня переключення уваги. Неуважність дітей пояснюється перевтомою внаслідок тривалого впливу слухових подразників. Тому в слабо зрячих дітей втома наступає швидше, ніж у нормально зрячих однолітків [36].

Розглядаючи особливості пам’яті слабо зрячих відмічено, що порушення співвідношення основних процесів збудження і гальмування негативним чином впливає на процеси запам’ятовування. Спостерігається слабке збереження зорових образів і зниження об’єму довготривалої пам’яті. Утворення і запам’ятовування у незрячих точних і простих рухів потребує 8-10 повторів, тоді як у нормально зрячих достатньо 6-8 повторів. Залежно від ступеня ураження зорових функцій порушується цілісність сприйняття. У слабко зрячих домінує зорово-рухово-слухове сприйняття. Об’єм уваги в молодших школярів малий. У сліпих дітей і в дітей із залишковим зором основні форми сприйняття – тактильно-рухова і зорово-рухово-слухова.

Порушення зору ускладнює:

* просторове орієнтування;
* затримує формування рухових навичок;
* призводить до зниження рухової і пізнавальної активності;
* спричиняє порушення правильної пози при ходьбі, бігу, у рухливих іграх, природніх рухах;
* порушує координацію і точність рухів;
* стає причиною високого рівня плоскостопості (до 53,8%), порушення постави (до 59,2%), простудних захворювань.

Отже, психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору має певні характерні особливості.

При порушенні зору відбувається скорочення і послаблення функцій зорового сприйняття і в слабозорих, і таких, що бачать частково, або повне припинення сприйняття в дітей з повною втратою зорових відчуттів.

У слабозорих дітей спостерігаються труднощі при пізнанні малюнків і предметів, сповільненість огляду, пропуск деталей зображення. Унаслідок нечіткого сприйняття окремих елементів і неточності уявлень нерідко формуються помилкові версії щодо зображеного на малюнку. Розглядання слабозорими дітьми малюнка по частинах ускладнює осмислення його змісту, порушує сприйняття просторових відносин між зображеними на ньому предметами. У дітей з порушенням зору відзначається зниження швидкості зорового сприйняття геометричних фігур, цифр, буквосполучень. Сповільненість, фрагментарність, нечіткість, спотворення сприйняття спостерігаються при оволодінні навичками читання і письма[24].

У слабозорих дітей спостерігається також порушення рухових функцій ока: нестійкість фіксації погляду, нерівномірність руху очей, ністагмоїдні рухи (тремтіння очей), порушення відстежувальної функції, зміна амплітуди рухів очних яблук, деякі обмеження в повороті очей та інше. Недорозвинення або порушення функцій рухового апарата ока при неповноцінному зорі ускладнює сприйняття руху предметів, а також окомірних оцінок пропорцій, протяжності, відстаней [36].

У значної кількості слабозорих дітей спостерігаються порушення колірного зору**.** Наявність колірного зору відіграє велику роль у впізнанні предметів і зображень, дозволяє краще розрізняти деталі об’єктів і сприймати велику кількість інформативних ознак.Звуженість чуттєвої сфери пізнання в дітей із порушенням зору найтіснішим чином пов’язана з недостатньою диференціацією ними образів.

Схематизм, фрагментарність та інші неадекватні ознаки, відображені в уявленнях, долаються шляхом чіткої організації процесу сприйняття, розвитку спостережливості і навичок обстеження. У процесі сприйняття предметів на основі дотику й відчуття дотику в сліпих і слабозорих дітей формуються уявлення про форму, обсяг, розмір та якість предметів.

У сліпих і слабозорих дітей відзначається своєрідність емоційно-вольової сфери. В одних випадках своєрідність характеру і поведінки проявляється в невпевненості, пасивності, схильності до самоізоляції, в інших – підвищеній збудливості, дратівливості, що переходить в агресивність.

Для дітей з порушеннями зору важливе значення має виховання волі, уміння свідомо керувати своїм настроєм і поведінкою.

Вольова поведінка дітей з глибокими порушеннями зору вимагає виховання моральних якостей і цілеспрямованих дій з подоланням труднощів, обумовлених сліпотою та слабозорістю [36,с.225].

**1.3. Педагогічний супровід соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору**

Для більшості незрячих дітей і дітей із порушеннями зору першим досвідом входження в соціальну групу є вступ до школи. На думку фахівців, від того, наскільки успішно проходитиме становлення особистості дитини з порушеннями зору у шкільній групі, залежить її інтеграція в суспільство у майбутньому. У зв’язку із цим зростає актуальність організації цілеспрямованого психологічного супроводу незрячих дітей та дітей із порушеннями зору з моменту їх вступу до школи. У рамках цього супроводу психологами і тифлопедагами має здійснюватися робота зі зниження та усунення труднощів у соціально-психологічній адаптації.

Психологічний розвиток дитини залежить від розвитку та сформованості її провідної діяльності на кожному віковому етапі. Провідна - це основна вікова діяльність, у якій формуються та змінюються психічні процеси, від якої залежить когнітивний рівень розвитку особистості, це діяльність, у якійвиникає новий її шабель розвитку і рівень сформованості. Кожна вікова стадія розвитку дитини характеризується власним типом провідної діяльності та рівнем її успішності. В ранньому віці такою діяльністю є гра-маніпуляція та знарядно-наочна діяльність, у дошкільному віці – це сюжетно-рольова гра, у шкільному – навчальна діяльність [34, c. 23-24].

Для переходу дитини на кожний новий психологічний рівень розвитку її провідна діяльність має бути успішною.Наочна, ігрова, образотворча, конструктивна, трудова, навчально-практична діяльності дитини з глибокими порушеннями зору, так само, як і в нормотипових дітей, є основою розвитку психічних процесів і формування особистості дитини [26, c.161].

У дітей з глибокими порушеннями зору в ранньому й дошкільному віці всі види діяльності формуються із запізненням і відхиленнями на всіх етапах розвитку. У них не формується сама по собі та провідна діяльність, яка покликана стати опорою всього психічного розвитку певного вікового періоду [19, c. 26].

Таким чином, на момент вступу дитини з порушеннями зору до школи в неї спостерігається несформованість навчально-практичної діяльності –сукупності дій, які мають загальноадаптаційне значення: навичок самообслуговування, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, що покликані бути фундаментом подальшого процесу навчання й виховання дитини [19, c.29].

У дітей з порушеннями зору страждає саме наочна діяльність, яка мусить стати провідною в нормі ще на початку дошкільного віку. Разом з тим, така діяльність є початковою під час формування інших її видів, зокрема навчальної. Розвиток предметної та наочної діяльності є базою для розвитку наступної провідної діяльності, а саме – трудової. Оволодіння елементами трудової діяльності можливо лише у випадку, коли у дитини сформовані всі когнітивні функції попередніх етапів розвитку, тобто трудова діяльність є продовженням розвитку предметної та наочної діяльності дитини. Дитина набуває соціальної компетентності, якою можливо оволодіти тільки з базою когнітивних функцій.

Основи трудової діяльності допомагають дитині гру з предметами перевести на новій соціальний шабель, що робить соціально значущими для дитини її дії з предметами, а це, в свою чергу вимагає нового рівня оволодіння наочними і предметними діями. Низький розвиток наочно-предметної діяльності ускладнює розвиток дитини, оволодіння навичками самообслуговування й потребує постійного супроводу. Адже самообслуговування включає ряд вельми складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти. Діти з глибокими порушеннями зору мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування [22]. Рухи у дітей під час виконання дій, пов’язаних з самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто сповільнені, недостатньо цілеспрямовані. Сильно виражена неузгодженість дій обох рук. Часто немає розуміння послідовності й логіки всіх дій, страждає й характер кожної окремо узятої дії, що входить до складу навички [23, с.42].

Під час формування навичок самообслуговування у дітей з порушеннями зору можуть виникнути такі утруднення, як визначення і засвоєння послідовності операцій і оволодіння кожною з них, незручність рухів, повільність. Роль соціально-педагогічного супроводу в цей час – це не дати дитині залишитися на рівні нерозуміння функціонального призначення предметів, за допомогою корекційного впливу треба навчити дитину чіткому знанню складу дії та призначенню предметів. Вона повинна оволодіти як структурою дії, так і кожною складовою операції [23, с.43].

Формування навичок самообслуговування вимагає спеціальних занять, що проводяться у декілька етапів. На першому етапі дитині треба навчитися умінню довільно брати й опускати предмети, перекладати з руки в руку, виміряти рухові зусилля відповідно до розміру, ваги й форми предметів. Щоб оволодіти всіма навичками, дитині з глибокими порушеннями зору сліднадавати якомога більше самостійності, вивчення предметів та дій задопомогою тактильного та слухового аналізаторів.

Навички одягання (розстібання й застібання ґудзиків, орієнтування в одязі) слід тренувати під час ігрової діяльності. Виконання вимог, що систематично повторюються, призводить до утворення позитивних звичок, які дозволяють вихованцям певною мірою пристосуватися до навколишнього життя. А після того, як вони закріпляться, переносити їх у життя дитини. Важливо не упустити момент, коли дитина починає проявляти активність у своїх діях. Свою допомогу дорослий повинен дозувати з урахуванням можливостей дитини [25,с.44].

Таким чином, засвоєння навичок самообслуговування грає велику роль у здобутті дитиною з порушеннями зору досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії та їх логічної послідовності. Виробити у дитини будь-які трудові навички можна тільки супроводжуючи показ всіх операцій вербальним супроводом з дотоковим обстеженням предметів. Перш за все, в усіх видах праці діти набувають певних навичок і умінь, оволодівають предметними діями, що, в свою чергу, сприяє розвитку їх сприйняття та мислення за допомогою компенсаторних механізмів.

В процесі практичних завдань діти навчаються діяти за словесною інструкцією, потім - наслідуючи. Дії за словесною інструкцією, спочатку дуже простою й короткою, а потім все більш розгорнутою, допомагають формуванню в дітей словесної регуляції діяльності. Під час праці діти навчаються планувати свої дії – що буде зроблено спочатку, що потім,осмислювати значення послідовності дій для досягнення кінцевого результату, що призводить до появи навичок самоконтролю [13, c.66].

У дітей з порушеннями зору до молодшого шкільного віку не сформовані, не розвинені основні компоненти готовності до шкільного навчання [25, c.32]. Процес шкільної освіти вимагає, перш за все, достатнього рівня фізичного розвитку, що дозволяє дитині витримувати навантаження. У дітей з глибокими порушеннями зору наявність первинного порушення призводить до ослабленості організму в цілому, часто супроводжується загальним фізичним недорозвиненням, порушеннями розвитку статики й локомоції, основних рухів, моторики, постави, координації елементарних рухових актів, рівноваги [21, с. 33].

Діти з порушеннями зору складно включаються в роботу, переключаються з одного завдання на інше, у них спостерігаються порушення організації й темпу діяльності, відсутність елементарних пізнавальних інтересів та пізнавальної активності, потреби в знаннях, можливостей їх здобуття [22, с. 12].

У зв’язку із запізненнями формування усіх видів діяльності, не формується ще одна необхідна передумова шкільного навчання – загальні інтелектуальні уміння, зокрема, наочно-образне та наочно-дієве мислення.

Особливе значення для формування шкільної готовності, має розвиток емоційно-вольової сфери дитини. Для дітей з глибокими порушеннями зору характерна несамостійність, безініціативність, неможливість сприймати себе цілісно, незрілість особистості, відгородженість, невпевненість. Діти з глибокими порушеннями зору не орієнтуються в емоціях однолітків, тому не вміють їх розпізнавати та відтворювати. Невміння відтворювати мімікою правильну емоцію призводить до конфліктів з однолітками, поведінкових порушень. Тому важливим завданням команди супроводу поряд з підтримкою навчально-предметної діяльності є формування вольової та емоційної сфери дитини [5c.97]. Самостійне формування навчальних цілей, планування власної діяльності при виконанні завдань, уміння працювати самостійно бачити та виправляти власні помилки надає можливість дитині в майбутньому так само приймати самостійні життєві рішення, планувати своє майбутнє, ставити професійну мету та досягати її.

Для того, щоб досягти мети в різних видах діяльності, що відповідає віку дитини, зокрема, в праці, грі, малюванні, під час здобуття нових знань будь-якій дитині необхідна сформована довільна увага, яка мусить бути достатньо стійкою, зосередженою, потрібне уміння перемикати увагу за потребою, проявляти наполегливість у рухах до мети, не відволікаючись, готовність до подолання труднощів, проблемних моментів, які зустрічаються на шляху при опануванні новою діяльністю, та уміння бачити та виправляти власні помилки. Лише при достатньому рівні сформованості вольових процесів дитина буде готова до навчальної діяльності, яка вимагатиме від неї позитивного емоційного настрою, що сприяє оволодінню навчальними завданнями, засвоєнню знань та навчальних компетентностей, успішному входженню до колективу однолітків й становленню соціально правильних взаємин з дорослими, зокрема, вчителями [25; 26]. Первинне порушення зору створює складнощі у формуванні зазначених навичок та психічних процесів. Розуміння емоційних станів однолітків, вміння відтворювати емоції, контролювати свій емоційний стан, готовність налагоджувати міжособистісні стосунки з дорослими та однолітками – ще одна важлива компетентність, необхідна для успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, з глибокими порушеннями зору [6,с.92].

Отже, для подолання зазначених труднощів у розвитку дитини з глибокими порушеннями зору, обумовлених її первинним порушенням, необхідним є супровід провідної діяльності дитини, розвиток її емоційно-вольової сфери, тобто система професійної діяльності команди комплексної підтримки, яка спрямована на створення соціально-педагогічних умов для успішного навчання й психологічного розвитку дитини з порушеннями зору в ситуаціях шкільної взаємодії та подолання вище наведених труднощів [6, с. 225]. Об’єктом шкільної соціально-педагогічної практики виступає освіта й соціальний розвиток дитини в ситуації шкільної взаємодії, предметом – соціально-педагогічні умови успішного навчання й розвитку. Обов’язковими й взаємопов’язаними компонентами процесу супроводує такі:

1. Систематичне відстежування соціально-педагогічного статусудитини й динаміки її психічного розвитку в процесі шкільної освіти.

2. Створення соціально-педагогічних умов для розвитку особистостіучнів та їх успішного навчання.

3. Створення спеціальних психологічних умов для надання допомогидітям, що мають проблеми психічного розвитку та навчання [33, с. 40].

Відповідно до цих основних компонентів процесу супроводу методика  повинна наповнюється конкретними формами,змістом роботи. Перш за все,виділяється декілька найважливіших напрямів практичної діяльностікоманди фахівців зокрема такі: психодіагностика, корекційні заняття,консультування й освіта педагогів, школярів та їх батьків, діяльністьдорадчої служби [34, с. 18-19].

Як було зазначено раніше супровід є діяльністю, спрямованою настворення системи соціально-педагогічних умов, що сприяють успішномунавчанню й розвитку кожної дитини в конкретному шкільному середовищі,зокрема в навчально-реабілітаційному центрі.

Відповідно, діяльність команди фахівців в рамках соціально-педагогічного супроводу припускає:

* здійснення педагогами і психологом аналізу шкільного середовища зпогляду тих можливостей, які воно надає для навчання й розвитку школяра, ітих вимог, які воно пред’являє до його психологічних можливостей і рівнярозвитку;
* визначення психологічних критеріїв ефективної освіти й розвиткушколярів;
* розробку й упровадження певних заходів, форм і методів роботи, якірозглядаються як умови успішного навчання й розвитку школярів;
* приведення цих умов в систему постійної роботи, що даємаксимальний результат [33,с.44].

Основою успішної побудови навчальної діяльності, соціалізації дітей вподальшому житті є сформованість навичок навчально-практичної діяльностіта поведінки. Одним з основних завдань команди супроводу є створенняумов для оволодіння дитиною навичками навчально-практичної діяльності тасоціально адаптованої поведінки, її розвиток, корекція [41].

Навчально-практична діяльність розглядається нами як дії, які маютьзагальноадаптаційне значення: загальнотрудові уміння, навичкисамообслуговування, загальнонавчальні уміння [44].

Вміння вчитися вчені розглядають як уміння оптимально й адекватнодо вимог школи будувати свою освітню діяльність .

Загальнонавчальні уміння визначаються як готовність і здатністьвиконувати дії відповідно до умов, у яких вони здійснюються, вонивизначають успішність навчальної діяльності незалежно від її конкретноговигляду. «Вони тому іназиваються загальними, що використовуються врізних галузях, під час роботи з різними видами знань» [38].

Прослідкувавши особливості адаптації дітей з порушеннями зору взасвоєнні ними нової соціальної ролі учня, вчені виявили коло проблем, зякими доводиться зіштовхуватися дітям з глибокими порушеннями зору і зізниженим зором, а також їхнім батькам (Л. Вавіна, Т. Дєгтяренко,Є. Синьова, С. Федоренко, Н. Юхимчук):

1. Проблема готовності до шкільного навчання. У багатьох дітей 6-7років не сформована мотиваційна, емоційно-поведінкова, вольова готовністьдо опанування новою провідною діяльністю – навчальною, спостерігаєтьсянерівномірність психофізичного розвитку, є специфіка розвитку навичокспілкування та міжособистісних відносин з однолітками й дорослими.

2. Проблема вибору типу загальноосвітнього закладу. В силуособливого розвитку зорової функції та її специфічного впливу напізнавальну сферу, діти з проблемами зору потребують створенняспеціальних корекційно-розвивальних і навчальних умов, спеціальногоосвітнього середовища. Але територіальне розміщення (районні центри, віддалені мікрорайони в місті) та необізнаність батьків спонукають їхприводити дітей у масові школи.

3. Проблема відношень між батьками і дітьми. Поступивши вспеціальну школу (як правило, інтернатного типу), дитина практичноповністю втрачає зв’язок з сім’єю, і тоді з’являться дисгармонійність увідношеннях батьків і дітей, холодність, емоційна відчуженість. Наслідкомтакого розлучення з батьками бувають депресивні стани, зниження загальноїі пізнавальної активності, виникнення невротичних реакцій заїкання, яктації,енурезу тощо.

4. Проблема соціальної ізольованості. Знаходження дітей з проблемамизору в колективі таких самих однолітків, призводить до зниження у нихпотреби в побудові взаємовідношень зі зрячими дітьми [38].

Таким чином, соціалізація особистості з порушеннями зоруможе розглядатись, як спеціально організований процес, що вимагає відсуб’єктів супроводу використання спеціальних педагогічних, соціальних тапсихологічних засобів розвитку у дитини соціальної компетентності таціннісних орієнтирів успішної інтеграції в суспільство. Для того, щоб дитина з порушеннями зору була успішно інтегрована в соціум, необхідний також супровід її професійного самовизначення. Підтримка команди фахівців в цьому питанні буде важливою ще з моменту визначення здібностей та інтересів дитини саме на етапі початкової школи.

**Розділ 2**

**Організація психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти**

**2.1. Методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти**

Навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі пов’язане із численними труднощами і бар’єрами. Це своєрідний виклик і для самої дитини,і для її батьків, і для вчителів, і для освітньої системи в цілому. Так, якщо ви вчитель початкової школи і у вашомукласі з’явиться дитина з порушеннями зору, будьте готовідо того, що спочатку вас можуть приголомшити відмінностіїї потреб від потреб інших учнів класу. Але незабаром випомітите, що це така ж дитина, як і решта учнів класу, вонатак само старанна чи трохи розгублена і неуважна, дужелюбить потеревенити або серйозна і мовчазна, акуратнаі пунктуальна чи розбишака... і так само допитлива і відкрита до нового. І цій дитині, як і всім іншим у класі, потрібні ваші підтримка, терпіння, любов і всі ті унікальніякості, які притаманні справжньому вчителю. Можливо, про цю дитину вам знадобиться трохи більше інформації для побудови стратегії її освітнього супроводу, а також будуть потрібні підтримка і допомога команди фахівців (асистента вчителя, тифлопедагога, психолога) та батьків.

У побудові цієї освітньої стратегії важливо враховувати потреби та очікування учнів з порушеннями зору, адже навчання в загальноосвітньому закладі – це не просто рівний доступ до якісної освіти, це кращі можливості для форму вання соціальної взаємодії з однолітками, дорослими, громадою та світом, частиною якого вони мають стати в майбутньому. Це можливість рости і розвиватися, виявляти свої таланти та реалізовувати інтереси, дискутувати, здобувати досвід, розробляти цілі і проекти, мріяти і прагнути. Для успішної реалізації освітнього шляху такому учневі потрібно: відчувати себе комфортно і в безпеці у класі та школі, на уроці, прогулянці, екскурсії; працювати з людьми, які розуміють наслідки зорового порушення для навчальних можливостей; отримувати відповідні навчальні ресурси та технології, матеріали та адаптивне обладнання для ефективного навчання; розвивати позитивну самооцінку, отримуючи щоденні можливості для успіху. Успішність навчання, звичайно ж, залежатиме і від самого учня, і від його розуміння, що він має такі самі права та обов’язки, що й інші учні, що від нього очікують належної поведінки і старанності, комунікації, самостійності і відповідальності.

Основними труднощами у навчанні, пов’язаними з порушенням зору, є: зниження практичного досвіду навчання, бо діти нездатні безпосередньо засвоювати навички зі спостережень за об’єктами і взаємодій; формування узагальнених уявлень та пізнавальний розвиток; навички комунікації і взаємодії; навички самообслуговування;навички орієнтування і мобільності. Особистісний розвиток учня з порушеннями зору також важливий, цьому сприятимуть: заохочення до позитивної самооцінки, поведінки; стимулювання самостійності, формування навичок самозахисту, хороша міжособистісна комунікація з учнями класу за виконання спільних завдань.

Входження дитини з порушеним зором в нове оточенняосвітнього закладу пов’язане із суттєвими адаптаційнимитруднощами для неї, а також для інших дітей цієї групи чикласу та вчителя. Полегшити процеси адаптації допоможе психолого-педагогічний супровід,підготовча робота здійснена командою підтримки, та дотримання основних рекомендацій щодо індивідуальної стратегіїпідтримки, вироблених за результатами оцінювання.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має особливу специфіку і якісно відрізняється від супроводу їх здорових однолітків.

У своїх дослідженнях А. Альохіна наводить визначення поняттю психолого-педагогічний супровід, щодо дітей з ООП, підкреслюючи, що даний тип супроводу заснований не тільки на системній корекційно-розвиваючій роботі, що проводиться фахівцями згідно з рекомендаціями, але особлива культура підтримки і допомоги у вирішенні завдань розвитку, виховання, навчання і соціалізації дитини з особливими освітніми потребами [6, с. 97].

Також, до описаних вище завдань додається адаптаційний напрямок в психолого-педагогічному супроводі, якому приділяється велика увага в контексті супроводу дітей з ООП, так як адаптаційні механізми дітей з особливостями в розвитку сформовані на низькому рівні, тому логічно припустити, що адаптація даної категорії вихованців – це одна з пріоритетних завдань супроводу.

Колектив дослідників, що займаються вивченням системи освіти для дітей з ООП (М.Битянова [9], Н. Колодна[21] А. Овчарова [32], розглядають психолого-педагогічний супровід досліджуваної категорії дітей у контексті гуманістичної парадигми.

Дослідники вважають, що з цієї точки зору психолого-педагогічний супровід слід розуміти як захист прав дитини на розвиток і освіту, які законодавчо закріплені в нормативно-правових документах на різних рівнях. Перераховані вище автори підкреслюють, що акценти супроводу повинні бути зміщені в бік збереження «позитивного здоров’я» дітей з особливостями в розвитку, так як воно неухильно порушується під впливом таких чинників як: навчальні перевантаження, внаслідок помилково поставлених цілей і завдань в освітніх програмах, відсутність урахування можливостей дітей при проектуванні освітнього середовища, емоційні перевантаження тощо.

Захист, на думку дослідників, повинен бути поширений на окрему дитину або групу дітей, що мають в силу ряду причин особливі освітні потреби, і з усвідомленням цих положень, повинна бути грамотно вибудувана система «дитина – освітнє середовище» [21, с. 32].

Більш детально зупинимося на визначенні поняття «освітнє середовище» в контексті супроводу дітей з ООП.

У загальному сенсі, визначення освітнього середовища було описано у роботі А. Конопльова, Н.Єленський, Л. Зайцева.На думку авторів, освітнім середовищем називається його природне соціальне оточення [23, с.42].

Дослідник в галузі педагогіки і психології Л. Зайцева розглядає освітнє середовище як комплекс ресурсів середовища, які дозволяють забезпечити дитині всебічний розвиток і пізнавальну активність [23,с.44].

Стосовно до дітей з ООП освітнім середовищем в контексті їх виховання і навчання, буде називатися «спеціальної організоване освітнє середовище, модельована безпосередньо фахівцями (педагогами), що враховує весь спектр особливих освітніх потреб дітей, що реалізує завдання адаптації та соціалізації» [11, с. 31].

Далі перейдемо безпосередньо до більш узагальненого поняття психолого-педагогічний супровід дітей з ООП– це «процес суб’єкт-суб’єктної взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого – педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні його індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого, є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні і формування рис самостійності і відповідальності» [11, с. 43].

На думку ряду фахівців метою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є «безперервна підтримка суб’єктами супроводу рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини і обсягом, динамічними показниками освітніх впливів, з боку педагогів, батьків, інших суб’єктів освітнього процесу» [17, с. 44].

Іншими словами автори закликають розробити таку концепцію психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка корелювала б з його потенційними можливостями, при оптимальних освітніх навантаженнях, забезпечувала б взаємодію всіх суб’єктів супроводу, в результаті якої можна було здійснити максимально успішну соціалізацію.

В основі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП як основної педагогічної категорії лежать кілька наукових підходів:

1) гуманістичний підхід;

2) антропологічний підхід;

3) комплексний підхід;

4)системно-діяльнісний підхід [21, с. 70].

Розглянемо кожен з перерахованих вище походів.

Дослідники в галузі гуманістичної психології так як О. Попова, А. Реан, стверджують, що людина у своїй природі має функцію самовдосконалення, а значить, здатна до саморозвитку. У контексті гуманістичного підходу психолого-педагогічний супровід має бути

в собі такі характеристики:

* прийняття себе, інших;
* безпосередність, простота і природність;
* незалежність, автономність у поглядах, повага.
* почуття співчуття до людей [24, с. 364].

Таким чином, можна зробити висновок, що гуманістичний підхід в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП закликає до поваги особистості супроводжуваного, прийняття його унікальної природи, його особливостей, вираженню емпатії до дитини з метою визнання її особистісного початку як найважливішого принципу супроводу дитини з особливостями в розвитку.

Антропологічний підхід, центром якого є «людина» з її індивідуальними особливостями і схильностями. У роботі С. Смирнова «Умови здійснення комплексного супроводу дітей в освітніх установах» підкреслюється, що освітній процес будується з точки зору і з урахуванням закономірностей розвитку окремого взятого індивіда. Антропологічний підхід озброює всіх суб’єктів психолого-педагогічного супроводу знаннями про себе і навколишній світ, а також їх взаємодії [29, с. 68].

В основі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП лежить, крім перерахованих вище, комплексний підхід. Він базується на тісній співпраці та взаємодії всіх суб’єктів супроводу.

Розглянемо комплекс заходів, який повинен проводитися щодо кожного суб’єкта з точки зору комплексного підходу:

* діти з ООП (корекційно-розвиваючі та оздоровчі заходи, організовані фахівцями освітньої організації, що проводяться в прийнятній для контингенту вихованців формі, організовані в спеціально створеній суб’єктами супроводу розвиваючої предметно-просторової середовищі);
* батьки (прийняття консультаційної допомоги, наданої фахівцями освітньої організації, з предмету виховання, навчання, соціалізації дітей з ООП; збереження фізичного і психологічного здоров’я дітей з ООП, а також підтримання пізнавальної активності та емоційного благополуччя останніх);
* педагоги і фахівці (успішна реалізація всіх корекційно-розвиваючих програм усіма дітьми; оптимальний підбір методів, прийомів, технологій роботи з дітьми даного контингенту; збереження фізичного і психічного здоров’я дітей)
* керівники (контроль діяльності педагогічного складу раціональне використання навчального часу дітей і робочого часу педагогів; успішність діяльності педагогів; повна реалізація обраних програм; забезпеченість процесу всім необхідним обладнанням та інвентарем) [21, с. 17].

Спираючись на підхід С. Миронової, можна зробити висновок, що комплексність – є пріоритетним принципом супроводу і виділити наступні положення:

1) цілісність освітньо-виховних завдань;

2) єдність всіх компонентів системи супроводу (виховання, навчання, розвиток, соціалізація);

3) участь різнопрофільних фахівців у психолого- педагогічному супроводі дитини з ООП на всіх його етапах;

4) однаковість у застосуванні форм, методів, прийомів, технологій супроводу [29, с. 71].

Дослідник С. Смирнова, розглядаючи організацію психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, виділяє три компоненти комплексної взаємодії: мотиваційно-цільовий, операційно-технологічний і рефлексивно-оціночний.

Мотиваційно-цільовий компонент включає в себе процес осмислення взаємодії всіх суб’єктів супроводу, визначення цілей і мотивів співпраці.

Операційно-технічний компонент пов’язаний зі спільною розробкою стратегій, форм, методів, технологій супроводу, а також обговорення необхідних умов для забезпечення цих процесів.

Рефлексивно-оціночний компонент визначається моніторинговими заходами щодо всіх суб’єктів супроводу .

Робота, побудована на взаємозв’язку всіх суб’єктів супроводу, сприяє його максимальній результативності, так як тільки єдність всіх суб’єктів супроводу забезпечує оптимальне функціонування системи супроводу, спираючись на запит кожного з суб’єктів, знаходить конкретний зміст, забезпечуючи результативність супроводу [38, с. 14].

Психолого-педагогічний супровід є системою, так є сукупністю системно організованих елементів, що знаходяться у відносинах один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [38, с. 66].

До елементів (одиниць) системи супроводу відносяться: цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби та інші складові частини, що визначають рух до сукупного результату всієї системи, що визначають результат [38, с. 51].

У структурі системи є стійкі зв’язки між елементами і модулями, що носять статично-постійний процес взаємодії між клінічним, психологічним і педагогічним станом дитини і динамічними, видозмінюються і розвиваються існуючими зв’язками етапного характеру, все це визначає ролі підсистем, найбільш великої частини системи [38, с. 20].

Психолого-педагогічний супровід розглядається з точки зору системно-діяльнісного підходу, так як цьому процесу притаманні системні характеристики і супровід як процес передбачає його здійснення через різні форми діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виділяються три компоненти супроводу, застосовних до дітей з ООП:

1) систематичний моніторинг динаміки розвитку дитини;

2) створення та забезпечення функціонування соціально- психологічних умов для розвитку особистості дитини;

3) створення та забезпечення функціонування особливих освітніх умов, які сприяють успішності навчання, розвитку та соціалізації дитини з ООП, з урахуванням її особливих освітніх потреб [22, с. 16].

З опису компонентів випливають завдання фахівців, що реалізують психолого-педагогічний супровід дитини з ООП:

1) здійснення процедури діагностичного обстеження дитини з ООП, з метою виявлення особливостей розвитку;

2) надання сприяння в особистісному розвитку вихованців з ООП;

3) організація діяльності, спрямованої на навчання дитини моделям взаємодії з навколишнім світом;

4) реалізація превентивних та оперативних заходів щодо вторинних порушень у розвитку;

5) здійснення консультаційної підтримки батьківському та педагогічному контингенту як суб’єктам супроводу [39, с. 18].

Завдання, поставлені перед суб’єктами супроводу, визначають їх напрямки роботи (види діяльності) в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Нижче перераховані напрямки, розроблені дослідником питань психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеним розвитком Е. Тютіної: пропедевтика; діагностика; консультування; корекційна робота (індивідуальна і групова); психологічна просвіта і освіта, спрямована на формування психологічної культури, психолого-педагогічна компетентності батьків, педагогів, керівників освітньої організації; експертна оцінка освітніх програм, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх організацій, що здійснюють супровід дітей з ООП [21, с. 72].

Кожен напрямок включається в єдиний процес супроводу, знаходячи свою специфіку, конкретне змістовне наповнення.

Також необхідно виділити сутнісні характеристики процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, що відображає його специфіку.

1. Психолого-педагогічний супровід має діяльнісну природу, так як дитина через призму діяльності входить у взаємодію з навколишнім світом, внаслідок чого спостерігається максимальний розвиток її індивідуальних здібностей.

2. Психолого-педагогічний супровід має керований характер, за допомогою розробки певної траєкторії, в рамках якої здійснюється процес супроводу

3. Психолого-педагогічна індивідуалізація. Іншими словами, воно орієнтоване на вирішення завдань виховання, навчання, розвитку, адаптації та соціалізації конкретного суб’єкта супроводу.

4. Функціонування психолого-педагогічного супроводу відбувається в умовах спеціально організованого середовища з урахуванням всіх можливостей і індивідуальних потреб супроводжуваної дитини з ООП.

5. Психолого-педагогічний супровід характеризується безперервністю процесу і здійсненням наступності на всіх його етапах.

6. В рамках психолого-педагогічного супроводу здійснюються моніторингові дослідження, на підставі яких розробляються, модернізуються освітні програми, перспективні плани, індивідуальні освітні програми та інші елементи організації супроводу, а також спираються висновки про результативність процесу супроводу [38, с. 19].

Таким чином, ми розглянули характерні особливості процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Було сформульовано поняття психолого-педагогічного супроводу, його мета, завдання, суб’єкти процесу супроводу, принципи, напрямки та науково-теоретичні підходи, на базі яких ґрунтується процес психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

**2.2.Театралізовані ігри як спосіб успішної соціалізації молодших школярів із порушенням зору**

За даними досліджень Н. Короткової, Н. Михайленко та інших основна функція гри полягає в тому, що вона є засобом соціалізації дитини. Саме через неї відбувається залучення дітей на різних етапах дитинства до культури суспільства, історично накопиченого досвіду діяльності, оволодіння специфічними людськими формами поведінки, способами дії з предметами. Це забезпечується заміщаючим характером гри, яка, зберігаючи сенс і зміст різних форм людської діяльності, робить їх доступними для дітей за рахунок відсутності обов’язковості вимог, притаманних «справжній» діяльності.

У дослідженнях Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Усової відзначається, що в грі відбувається усвідомлення дитиною різного роду відносин міжлюдьми, усвідомлення самого себе і свого місця у світі, розширення кола мотивів і уявлень [12].

Театралізовані ігри, як один із потужних засобів, дуже широко використовуються з метою розвитку соціальної адаптації та психокорекції в роботі з дошкільниками, що мають вади зору. Ігри-драматизації є одним із різновидів театралізованих ігор і ґрунтуються на власних діях виконавця,  виконанні ним певної ролі. Діти в цьому випадку грають самі, переважно використовуючи доступні засоби виразності – інтонацію, міміку,  пантоміміку. Беручи участь в іграх-драматизаціях, дитина ніби перевтілюється, живе життям персонажа. Це найбільш складне завдання, адже  воно не спирається на жодний предметний зразок. Атрибут – характерну  ознаку персонажа (маску, костюм тощо) – дитина одягає на себе, створити ж образ вона повинна сама за допомогою інтонації, міміки, жестів, рухів.

Театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор зберігають їх типові ознаки: зміст, творчий задум, роль, сюжет, рольові й організаційні дії та стосунки. Джерелом змістовності всіх цих компонентів служить навколишній світ. Він же є опорою для творчості педагога і дітей. Кожна тема може бути розіграна в кількох варіантах. Проте, на відміну від сюжетно-рольових, театралізовані ігри розвиваються за заздалегідь підготовленим сценарієм, в основі якого – зміст вірша, казки, оповідання. Готовий сюжет ніби веде за собою, розгортаючи гру.

Ігри-драматизації потребують режисирування і проголошення реплік. Тут необхідні й виразні інтонації, типові для певного образу, які характеризують його вчинки та поведінку, і відповідна міміка, яка доповнює відтінки голосу.

Відтворення поведінки героїв у грі-драматизації ускладнюється, пантоміма стає провідним зображувальним засобом. Образ народжується з дій персонажів, їх міміки, інтонації та змісту реплік. Усе це дає простір для творчого перетворення знайомого сюжету.

Тематика і зміст театралізованих ігор мають моральне спрямування, яке міститься в кожному фольклорному чи літературному творі та повинне відобразитись в імпровізованих постановках. Це дружба, чуйність, доброта, чесність, сміливість. Улюблений герой стає зразком для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з цікавим для неї образом. Здатність до такої ідентифікації і дає можливість через образи театралізованої гри непомітно впливати на дітей. Із задоволенням перевтілюючись в улюблений образ, учень добровільно приймає і привласнює притаманні йому риси. Самостійне розігрування ролі дає дитині змогу набувати досвіду моральної поведінки, вчитися діяти згідно з моральними нормами.

Різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як впливовий, але ненав’язливий педагогічний засіб, оскільки сама дитина відчуває при цьому задоволення, радість.

Виховні можливості театралізованих ігор посилюються ще й тим, що їх тематика практично необмежена і може задовольнити різнобічні інтереси дітей.

Різноманітність тематики, багатство зображальних засобів, емоційність театралізованих ігор дають можливість використовувати їх для всебічного виховання особистості.

Проаналізувавши корекційний потенціал ігор-драматизацій, а також ураховуючи їх цікавість і змістовно-діяльнісну привабливість для дітей старшого дошкільного віку, важливо, щоб цей засіб активно застосовувався в корекційній роботі з дошкільниками, що мають вади зору.

Театралізована діяльність спрямована на вирішення певних завдань:

* подолання емоційної та соціальної депривації;
* розвиток творчості, емоційних проявів, розкріпачення дитини, подолання скутості та сором’язливості;
* розвиток комунікативних навичок (вербальних і невербальних: міміка, жести) та способів соціальної взаємодії;
* розвиток загальної моторики та пластики рухів.

Для вирішення цих завдань, перш за все, необхідна правильна організація театралізованих ігор.

Основні вимоги до ігор-драматизацій наступні:

* змістовність і різноманітність тематики;
* максимальна активність дітей на всіх етапах підготовки та проведення ігор;
* співробітництво дітей між собою і з дорослими на всіх етапах організації театралізованих ігор.

Організація ігор-драматизацій завжди передбачає проведення попереднього підготовчого етапу.

Першочерговим завданням цього етапу є добір матеріалу для подальшого інсценування. При цьому краще керуватися індивідуальними вподобаннями дітей, а також наявністю реальних можливостей для їх відтворення (технічні засоби, кількість дійових осіб, складність сюжету тощо).

Основна проблема, з якою зазвичай можна зіткнутись у процесі драматизації відібраного матеріалу, полягає у невідповідності рівня їх художньої складності реальним можливостям дітей.

Варто зауважити, що доцільним є створення власних сценаріїв. Це дає можливість написати текст з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини (особливості мовлення, емоційний стан, темперамент, рухова активність тощо). Якщо дитина не відчуває складнощів у виконанні ролі – вона із задоволенням бере участь у театралізованих дійствах і в подальшому їй можна доручати складніші ролі.

Обираючи для інсценування казку або літературний твір варто враховувати інтереси дітей, звертати увагу на те, щоб обраний твір ніс не лише розважальну функцію, а й пізнавальну.

Отже, правильно розпочинати інсценізації з менш складних казок, як«Колосок», «Троє поросят», «Лисичка-Сестричка і Вовчик-Братик», «Червона Шапочка» тощо), поступово переходячи до більш складних творів.

Наступним важливим кроком підготовчого етапу є формування в дітей із вадами зору творчих уявлень про характери персонажів та особливості їх сюжетних взаємодій. Спочатку це відбувається в процесі прослуховування казки, прочитаної з відповідною інтонацією, за ролями. Після цього в ході двостороннього діалогу, необхідно з’ясувати ступінь відповідності уявлень дітей з реальними подіями, персонажами, їх вчинками. Визначити, яка інтонація, які рухи будуть більш характерними для того чи іншого персонажа, як це можна практично відтворити. Наприклад: ведмідь – грубий голос, розгонисті, незграбні рухи; лисичка – лагідний, тоненький голос, м’які, плавні рухи тощо.

Головне в цьому процесі уникнути цілеспрямованого навчання, як дитині відтворювати образ персонажа. Важливо шляхом відповідних запитань підвести кожну дитину до самостійного розуміння й усвідомлення того, як рухається чи говорить той чи інший персонаж, яка загальна манера його поведінки.

Крім аналізу характерів персонажів, також потрібно обговорювати їх вчинки, мотиви та наслідки позитивних і негативних вчинків.

Персонажів для проведення ігор краще розподіляти, виходячи з бажання,  а також індивідуальних особливостей і типологічних характеристик  дитини. Якщо комусь із дітей не вистачило ролей діючих осіб казки, то вони можуть виконувати ролі глядачів, а наступного разу помінятися місцями. За наявності кількох претендентів на одну роль, її можна виконувати по черзі.

Оскільки зазвичай позитивні якості заохочуються, а негативні засуджуються, то діти в більшості хочуть наслідувати добрих, чесних персонажів.

Однак, чимало сюжетів відтворюють боротьбу, протистояння добра і зла за рахунок емоційної характеристики позитивних і негативних персонажів. Діти в цьому віці, поряд із позитивними героями, можуть наслідувати і негативних,  що трапляється досить часто. До того ж не завжди знаходяться бажаючі зображувати непривабливого персонажа, деякі діти відразу ж відмовляються від такої ролі. Тому здебільшого негативні ролі краще виконувати педагогові.

Ще одна проблема, пов’язана з негативним героєм, – наслідки його вчинків. І хоча вчинки негативних персонажів повинні засуджуватись і відповідним чином каратись, у випадку трагічної кінцівки театралізації краще вдатись до прийому її творчої заміни на позитивну. Негативних героїв можна перевиховати за активної участі дітей, показати, як вони можуть стати кращими та робити добрі справи.

Не менш важливою за розподіл ролей є підготовка відповідних атрибутів і декорацій для майбутньої вистави. Активна участь дітей у цьому процесі сприяє розвитку їх смаків, почуття прекрасного. На думку Л. Артемової, естетичний вплив театралізованих ігор може бути і більш глибоким: захоплення прекрасним і відвернення від негативного викликають морально-естетичні переживання, які, у свою чергу, створюють відповідний настрій, емоційний підйом і підвищують життєвий тонус дітей.

У цьому значенні театралізовані ігри прирівнюються до рухливих ігор, оскільки діти є не стільки глядачами, скільки активними учасниками.

Як атрибути в ході ігор можна використовувати характерні ознаки персонажів: маски різних звірів, основні елементи костюмів.

Створюючи декорації, які б підкреслювали місце дії та створювали відповідну обстановку, керуючись асоціаціями дітей, можна використовувати різні побутові предмети, обладнання приміщення, у якому проводиться заняття. Крім того, для уникнення плутанини під час відтворення казки заздалегідь необхідно визначити місце перебігу основних подій – замок принцеси, будиночок бабусі, темний ліс тощо, що також сприятиме кращій орієнтації та взаємодії персонажів у ході сюжету гри.

Після закінчення підготовчого етапу, безпосередньо в ході ігор-драматизацій кожна дитина відтворює репліки, рухи, емоційні переживання і поведінку призначеного їй персонажа. І хоча вона має керуватись сюжетною лінією обраної казки, проте допускаються різні варіації та імпровізації, що сприятимуть розвитку фантазії, винахідливості дітей.

Кожен образ, створений дитиною, завжди неповторний. У ньому характерні риси персонажа зливаються з особливостями дитини, з її манерою триматися, виражати себе. Розвитку творчої активності також сприяє відповідне музичне оформлення і використання дітьми підручних «самобутніх інструментів» – різноманітних брязкалець, бубонів, дзвоників та іншого обладнання.

Для подолання надмірної скутості, сором’язливості дітей, що особливо помітно в ході перших драматизацій, на заняттях необхідно створювати атмосферу емоційного комфорту, дружби, взаємодопомоги та поваги один до одного.

Заняття краще проводити невеличкими групами (5-6 дітей) з постійним складом учасників.

Крім того, розкріпаченню і творчій реалізації дітей сприятиме активна участь педагога у драматизаціях не тільки як керівника, суфлера, а й як активного учасника ігрових дій.

Згодом найкращі драматизації можна продемонструвати на різноманітних святах: («8 березня», «Масляна», «Свято осені», випуск до школи тощо).

**2.3. Рекомендації з організації навчання учнів з порушеннями зору у початковій школі**

Аналіз наукових джерел дозволив нам систематизувати і узагальнити рекомендаціїз організації педагогічного супроводу учнів з порушеннями зору у початковій школі.

Просторове орієнтування і мобільність є основним бар’єром для учнів з порушеннями зору. Навіть учень зі зниженим зором у новому, незнайомому приміщенні може почуватися розгубленим, адже уявлення про простір у такихдітей досить фрагментарні. Таких учнів необхідно спеціально навчати досліджувати оточуючий простір, безпечно рухатися, користуватися ціпком. Учнів слід ознайомити з основними маршрутами у приміщенні школи (маршрут від входу до класу, до їдальні, фізкультурного залу, кабінетів психолога, лікаря тощо), на її території (ігровий майданчик, стадіон) та за її межами (маршрут від дому до зупинки транспорту, від зупинки до школи). Для учнів із порушеннями зору важлива безпечність простору та навички використання допоміжних засобів, орієнтирів. Важливо навчати учня використовувати дотикові, слухові та нюхові відчуття для орієнтації у просторі, визначення свого положення та положення інших людей та об’єктів. Уміння орієнтуватися у просторі дають учневі важливі для особистісного розвитку відчуття незалежності і самостійності.

Фізичний розвитокдитини з порушеннями зору відбувається за тими самими віковими етапами та нормами, щоі в дітей без зорового порушення. Утім, труднощі зорово рухового орієнтування та загальне зниження пізнавальної активності призводять до зменшення рухової активності (гіподинамії), що негативно позначається на загальному фізичному розвитку та стані здоров’я сліпих дітей. Інколи нереалізована природна рухова активність може проявлятися у вигляді нав’язливих рухів (розхитувань корпусу, тупцювання на місці, перебирання пальців рук тощо). Досить часто спостерігаються порушення сприйняття власного тіла у просторі, порушення координації, рівноваги. Вони можуть бути успішно подолані за умови отримання учнем із порушеннями зору з раннього віку стимуляції рухової активності та розвитку основних рухів.

Рекомендації щодо фізичного розвитку дитини з порушеним зором:

* мотивувати дитину до рухової активності;
* розвивати загальну та дрібну моторику шляхом виконання вправ на розвиток координації, рівноваги, витривалості. Слід пам’ятати, що дитині з порушеннями зору недостатньо продемонструвати виконання вправи чи надати словесну інструкцію, слід виконати рух разом із нею, безпосередньо керуючи рухами тіла чи рук;
* залучати дитину до участі у спільних іграх і спортивних заходах, дотримуючись заходів безпеки та застосовуючи необхідні засоби адаптації простору (тактильні чи яскраві напрямні, звукові та світлові сигнали, озвученічи контрастні м’ячі, інший спортивний інвентар) (табл. 2.1).

Мовленнєвий розвиток учнів із порушеннями зору через недостатність сенсорного досвіду характеризується неузгодженістю між конкретним уявленням та його словесним позначенням. Тобто учень може добре описувати предмет чи розповідати про явище і при цьому не впізнати його, не знати про його призначення та використання. У таких випадках йдеться про вербалізм уявлень, і це слід враховувати під час оцінювання знань учнів із порушеннями зору.

У дітей з порушеннями зору спостерігаються випадки порушення звуковимови через неможливість зорового наслідування за артикуляцією дорослого. Також в учнів з порушеннями зору страждає експресивна сторона мовлення, їхнє мовлення зазвичай монотонне, «затихаюче». Такі учні, не маючи змоги спостерігати за реакцією співрозмовника на власне мовлення, не здатні контролювати його. Це призводить до ускладнень у встановленні і підтриманні міжособистісної взаємодії з оточуючими. Для покращення якості спілкування для учнів з порушеннями зору важливо відчуватипостійний зворотний зв’язок від співрозмовника.

Таблиця 2.1

Рекомендації щодо мовленнєвого розвитку

|  |  |
| --- | --- |
| Для дітей зі зниженим зором | Для сліпих дітей |
| * збагачувати словник, уточнювати поняття та уявлення, позначені словом; * розвивати виразність та експресивність мовлення, виправляти порушення звуковимови; * стимулювати до висловлювання власних міркувань, думок, до словесного опису плану виконання завдань; * розвивати розуміння невербальних засобів спілкування; * залучати учня до комунікативної діяльності в класі з однолітками, організовуючи виконання спільних проектів, навчальних завдань; * формувати навички комунікації: повертатись обличчям до співрозмовника, розпочинати і підтримувати комунікацію, контролювати силу голосу, * розвивати навички модуляції голосу, попереджувати нав’язливі рухи під час говоріння (розхитування корпусом, головою тощо), прищеплювати ввічливість та ін.; | |
| * через зниження зору дитина, прагнучи роздивитися обличчя співрозмовника, може підходити до нього занадто близько, що може стати перешкодою до спілкування, слід навчити контролювати відстань до співрозмовника. | * + формувати навички ініціювання комунікації, визначення слухових індикаторів у мовленні співрозмовника для розпізнавання зацікавлення чи його зниження; * формувати вміння ставити уточнювальні запитання, коли дитина не розуміє предмет обговорення, це важливо для збагачення досвіду. |

Пізнавальний (когнітивний) розвитокучнів із порушеннями зору має такі бар’єри: недосконалість сприйняття, неможливість спонтанного формування уявлень, мимовільного засвоєння знань, наслідування та самонавчання. Уявлення, отримані через недосконале зорове, слухове чи дотикове сприйняття, якісно відрізняються від тих, які сприймаються візуально, й можуть бути фрагментарними, неповними, подекуди викривленими, схематичними, менш узагальненими. Хоча інші пізнавальні процеси, як-от: пам’ять, мислення, увага, уява, формуються за тими самими психофізіологічними механізмами, що й у зрячих дітей, недосконалі уявлення учнів із порушеннями зору якісно змінюють характеристики (швидкість, повноту, узагальненість тощо) пізнавальних процесів. Порушення можливості сприймати предмети та явища навколишнього середовища дистанційно призводить до недоступності сприйняття багатьох об’єктів, таких як хмари, зірки, дерева, тварини, птахи тощо. Тому всі ці прогалини у знаннях необхідно компенсувати у навчальній діяльності за допомогою наочності (моделей, схем, рельєфних зображень) та конкретизованих словесних описів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рекомендації щодо пізнавального розвитку

|  |  |
| --- | --- |
| Для дітей зі зниженим зором | Для сліпих дітей |
| * розвивати зорове, слухове, кінестетичне та тактильне сприйняття; * за пояснення навчального матеріалу максимально використовувати приклади з реального життя та конкретний матеріал, що допоможе встановити зв’язки між абстрактними поняттями і досвідом дитини; * формувати та коригувати уявлення, використовуючи реальні моделі, * тактильні уявлення та об’єкти для маніпулювання (посібники, іграшки, рельєфні зображення, схеми, таблиці); * формувати навички обстеження та порівняння предметів, об’єктів, людей; * розвивати вміння збагачувати, закріплювати та використовувати власнийдосвід, формувати звичку покладатися на нього у разі виникнення потреби вирішення подібних завдань у майбутньому; * орієнтувати дитину на пошук додаткової інформації про незрозумілі, нові об’єкти, відношення між об’єктами та явищами в навколишньому середовищі; * закріплення знань потребує багаторазового вправляння та досвіду їх застосування у навчальній діяльності та життєвих ситуаціях; * дитина потребує чітких указівок щодо використання конкретних методівнавчання, важливо проговорювати кожний етап виконання завдання,звертати увагу на алгоритм виконання дій; * розвивати вміння визначати мету діяльності, прогнозувати її результат; * формувати вміння досліджувати, експериментувати, ставити запитання,погоджуватися – не погоджуватися, перепитувати, виявляти сумніви,домагатися чіткої й доступної інформації, організовувати процес пошуку * нового у знайомому, звичному. | |
| * формувати навички аналізуючогозорового сприйняття; * розвивати навички координаціїзорово-рухових дій, зоровогоконтролю за виконанням практичних дій; * прищеплювати навички розслаблюватизір, якщо є відчуття зорової втоми; * конкретизувати уявлення, вчити співвідносити їх з реальнимиоб’єктами, формувати уважністьдо деталей; * навчати точно використовуватизнання і навички, засвоєні занаслідуванням, що потребуютьконкретизації, уточнення, виправлення. | * формувати і розвивати дрібну моторику, навички активного дотиковогообстеження предметів і дотиковогосприйняття;   + - розвивати навички активного слухання. |

Під час планування уроку слід передбачати, який практичний матеріал може знадобитися учням з порушеннями зору для виконання конкретних завдань.

Об’єднуйте учнів класу у підгрупи таким чином, щоб учень із порушеннями зору був максимально задіяний у навчальному процесі і зміг проявити себе успішно.

Організовуйте групову роботу так, щоб у разі потреби можна було легко допомогти учневі з порушенням зору. Наприклад, розсаджуючи дітей колом чи півколом, переконайтесь, що учень із порушеним зором у зоні досяжності вашої руки. Згодом такого учня можна садити біля сильного учня класу, який зможе йому допомогти (подати конкретний предмет, допомогти знайти предмет, який упав тощо).

Давайте більше часу на виконання певних завдань (особливо пов’язаних із зоровою роботою, читанням, записуванням) учням з порушеннями зору.

У формулюванні інструкцій для всього класу, конкретизуйте завдання, уникайте узагальнень типу «там», «тут», «на цій, на наступній сторінці», використовуйте конкретну інформацією – «праворуч», «угорі сторінки», «на сторінці 7» тощо.

Пам’ятайте, що учень із порушеннями зору не має змоги стежити за вашою невербальною інформацією та діями, які ви не озвучуєте. Тому намагайтеся всі свої дії коментувати. Наприклад, коли ви робите записи на дошці, роздаєте завдання на індивідуальних картках чи демонструєте певний об’єкт для всього класу, учень може не зрозуміти, що клас слідкує за вашими діями, й почати говорити із сусідом чи виконувати інші дії, що відволікатимуть учнів. Переконайтесь, що учень розуміє, чого від нього очікують. Домовтесь про такі засоби привертання учнями вашої уваги, що не відволікатимуть решту учнів (наприклад, піднята рука – замість голосу, певний тактильний стікер, світлова кнопка на одязі учня тощо). Учень із порушеннями зору може потребувати додаткового пояснення перед початком виконання завдання. Коли клас починає роботу, з’ясуйте, чи зрозумів учень, що він має виконати, за допомогою додаткових запитань (табл. 2.3).

Навчіть учнів класу ефективно взаємодіяти з учнем із порушенням зору. Переконайтеся, що вони розуміють наслідки зорового порушення, виховуйте навички етичного спілкування. Створюйте ситуації співпраці між учнями на уроці та в позакласній діяльності, надавайте можливості розвивати дружні стосунки між ними.

Ставлячи учням класу запитання, називайте їх на ім’я, це дозволить учневі з порушеним зором швидше запам’ятати однокласників та впізнавати їх за голосами.

Таблиця 2.3

Рекомендації щодо формування навичок навчальної діяльності

|  |  |
| --- | --- |
| Для дітей зі зниженим зором | Для сліпих дітей |
| * плануючи виклад навчального матеріалу, слід продумати, який практичний матеріал може знадобитися дитині під час виконання конкретнихзавдань; * необхідно визначити засоби привертання уваги вчителя, що не відволікатимуть інших учнів (наприклад, піднята рука — замість голосу, певнийтактильний стікер, світлова кнопка на одязі тощо). * вербальну інформацію потрібно максимально конкретизувати: не «там»,«тут», «на цій, на наступній сторінці», а «праворуч», «угорі сторінки»,«на сторінці 7» тощо; * дитина з порушеннями зору може потребувати додаткового поясненняперед початком виконання завдання; * виклад нового матеріалу слід узгоджувати з наявним досвідом і знаннями дитини, це допоможе подолати прогалини у навчанні; * великі за обсягом тексти для читання дитині може прочитати помічникабо їх можна дати в аудіозаписі, дозволено пропустити частину тексту, * якщо це не вплине на його розуміння та виконання завдання; * для формування навички виконання практичних завдань (зображенняфігур, різання ножицями, ліплення та ін.) можна продемонструватиконкретні дії, поклавши свої руки на руки дитини. Згодом дитина зможедіяти самостійно. | |
| * розвивати навички зоровогосприйняття, уміння зосереджувати погляд, стежити за рухомимоб’єктом, навички активногослухання; * формувати навички безпечноговикористання збільшувальнихприладів, дозволяти під час урокупідходити до дошки, щоб роздивитися інформацію; * - замінювати значні за обсягомзаписи на дошці індивідуальними картками із завданнями, записаними збільшеним шрифтом; * за певних завдань (особливо пов’язанихіз зоровою роботою, читанням, записуванням) давати більше часу для їх виконання, зменшувати кількість завдань;   + для позначення завдань у текстах длячитання використовувати кольорові стікери, обводити контуром тощо; | * розвивати навички дотиковогота слухового сприйняття; * -пам’ятати про те, що дитина немає змоги стежити за невербальною інформацією та діями, щоне коментуються. Тому записи надошці, завдання на індивідуальнихкартках чи демонстрацію певногооб’єкта для всього класу потрібнокоментувати; * фронтальні завдання слід даватина індивідуальній картці із записомшрифтом Брайля; * як наочність мають максимально використовуватисятактильні, конкретні матеріали. Це забезпечить можливість розвитку дотикового такінестетичного сприйняття;   + необхідно давати більшечасу на виконання завдань; |

Продовження таблиці 2.3

|  |  |
| --- | --- |
| Для дітей зі зниженим зором | Для сліпих дітей |
| * збільшувати контрастність (жирність) друкованої інформації, міжрядковий інтервал; * чорно-білий або чорно-жовтий контраст забезпечує найкраще зорове сприйняття, добре сприймаються насичений синій, зелений або фіолетовий на світло-жовтому фоні; слід уникати червоного кольору, за певних порушень зору він не сприймається; * для записів на дошці найкращим для сприйняття всіма учнями є використання світлої крейди (білої, жовтої) на темному фоні, це стосується й використання фліпчату(темний папір – світлий маркер); * слід уникати надмірної деталізації зображень, схем, таблиць, діаграм; * копії друкованих матеріалів мають бутимаксимально чіткими; * дитині краще виконувати записичорною ручкою, маркером, ніж синьою,в жодному разі – не олівцем; * на уроках математики доцільно використовувати лотки з кількома відділеннями для унаочнення арифметичних дій; * роботу з вимірювальними приладами слід продемонструвати індивідуально, доцільно збільшити одиниці вимірювання(2-4 см замість 1); на початку формування вимірювальних навичок ці прилади мають бути контрастними, позначки на них збільшеними. | * де можливо, замінювати письмову відповідь на усну; * зменшувати обсяг письмових завдань, дозволяти використовувати друк; * перед початком виконання завдання слід дати додатковепояснення та з’ясувати, чи зрозуміла дитина, що від неї очікують; * формувати навички безпечного використання спеціального обладнання; * формувати навички безпечного пошуку предметів, які впали; * формувати навички читання та письма шрифтом Брайля та навички запису звичайним шрифтом за допомогою спеціального приладу; * формувати навички друкування на клавіатурі комп’ютера/ноутбука. |

Відпочинок та розвагитакож мають важливе значеннядля життя та повноцінної соціальної інтеграції учнів з порушеннями зору. Такі учні самостійно не долучаються доколективних ігор однолітків, не розуміючи правил гри, дійта очікувань інших дітей, не можуть бути успішними в ційдіяльності без допомоги. Плануючи спільний відпочинок,походи, екскурсії, прогулянки, свята та ігри для учнів класу, слід заздалегідь продумати, як максимально залучити доних учнів з порушеннями зору, щоб вони не почувалися самотніми чи зайвими.

Крім освіченості в роботі з незрячими дітьми педагогу необхідні такі якості:

* любов до дітей, дбайливе ставлення до них, готовність виконувати материнські обов’язки (надавати безпосередню допомогу в самообслуговуванні і просторовому орієнтуванні);
* спостережливість, уміння поставити себе на місце учня, проникнути у світ його особистості, зрозуміти його психічний стан та ін.;
* високий рівень культури мовлення (змістовність, правильність і образність, простота викладу, емоційність);
* організаторські здібності (підготовка до кожного заходу, раціональна розстановка виконавців);
* комунікативні здібності (уміння порозумітися з учнями);
* розвиненість педагогічної уваги (уміння орієнтуватися в різних ситуаціях, педагогічна гнучкість, уміння стримувати свої негативні емоції); педагогічний ентузіазм (віра в успіх, ініціативність, готовність виконувати будь-яку роботу разом з дітьми).

**2.4. Організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярівз порушенням зору**

Аналіз наукових досліджень і сучасної практики свідчить, що педагогічний супровід молодших школярів зпорушеннями зору, як вид педагогічної діяльності, ще не став предметом комплексного педагогічного дослідження. Виявлено, що в існуючій практиці такий супровід здійснюється неефективно, без урахування особливих освітніх потреб молодших школярів; часто ігноруючи соціально-інтегрувальну й корекційно-розвиткову функції педагогічного супроводу; орієнтуючись лише на навчально-об’єктивну функцію навчання, яку переважно забезпечує лише асистент вчителя.

Виявлено суперечності між специфічними вимогами до педагогів, які працюють з молодшими школярами зпорушеннями зору, і фактичним рівнем їхньої професійної підготовки; між необхідністю забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів з порушеннями зору та відсутністю теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов забезпечення педагогічного супроводу таких учнів та технології їх реалізації.

Необхідність подолання виявлених суперечностей детермінує визначення організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору в умовах навчання, що мають спрямовуватись на нівелювання бар’єрів (непристосованості оточення, у тому числі розуміння особливих освітніх потреб, ставлення до таких школярів тощо) для досягнення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів з порушеннями зору, розширення їхнього світогляду й соціального досвіду, комунікації з однолітками й педагогами в умовах навчання.

Успішне розв’язання завдань педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору значною мірою залежить від вибудовування педагогами навчальної стратегії, використання ефективних механізмів та засобів для реалізація визначених функцій педагогічного супроводу молодших школярів, що дасть змогу забезпечити соціонавчальну інтегрованість таких учнів відповідно до виявлених освітніх потреб.

Це передбачає використання педагогами не лише загальновідомих, а й специфічних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання та виховання учнів. Водночас, саме поєднання традиційного зі специфічним сприяє формуванню оригінальних освітніх технологій – технологій підтримки навчання, спрямованих на забезпечення навчальної, соціоінтеграційної та корекційно-розвиткової функції освіти. Важливим при цьому є добір, комбінування і реалізація засобів технології підтримки в таких умовах навчання, що здійснюється з урахуванням основних труднощів у цієї категорії школярів. Серед таких труднощів є: особливості сприймання, осмислення, використання інформації; переключення між різними видами інформації, що пов’язані з особливостями соціальної взаємодії в колективі, власне специфікою розвитку учня з порушеннями зору .

Тому першою організаційно-педагогічною умовою ефективної реалізації педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору в умовах навчання доцільно виокремити фаховість педагогів. Ми тлумачимо фаховість педагогів як володіння вчителем і асистентом вчителя необхідним комплексом знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

Фаховість педагогів сприяє усвідомленню суспільного значення переваг та викликів начання молодших школярів з порушеннями зору, й визначається як:

- обізнаність педагогів щодо особливостей організації ї форми навчання (створення позитивної атмосфери; командний підхід у педагогічній діяльності; залучення усіх учнів у процес навчання; адаптації змісту, процесу та результату навчальної діяльності тощо);

- обізнаність педагогів щодо особливостей залучення до навчання молодших школярів з порушеннями, формування соціонавчальної інтегрованості відповідно до виявлених освітніх потреб, зумовлених об’єктивними умовами життєдіяльності [4,с.13].

На успішне розв’язання завдань педагогічного супроводу впливає специфічна організація навчального середовища, що визначається як простір, здатний змінюватися під впливом суб’єктів, які культивують і підтримують цінність осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі з порушеннями зору, в різних сферах і формах життєдіяльності колективу навчального закладу. Тому саме специфічну організацію навчального середовища ми виокремлюємо як другу умову.

Це виявляється в:

- методичній організації навчального середовища (основна освітня програма, спеціальні програми, корекційні програми, індивідуальна програма розвитку, навчально-методичні матеріали щодо вибору форми, способів, методів, системи оцінювання досягнень учнів з порушеннями зору);

- кадровій організації навчального середовища (наявність вчителя й асистента вчителя , психолога, соціального педагога, за потреби – інші фахівці).

Третьою організаційно-педагогічною умовою педагогічного супроводу є – функціональна підтримка педагогів. Функціональна підтримка сприяє роз’ясненню певних процесів, що відбуваються на етапах педагогічного супроводу чи, власне, з об’єктом супроводу – молодшим школярем з порушеннями зору. Така підтримка містить інформацію про способи реалізації визначених функцій педагогічного супроводу (соціально-інтегрувальна, навчально-об’єктивна, корекційно-розвиткова), дає змогу спрогнозувати, як здійснюються перетворення і які для цього необхідні засоби чи ресурси. Функціональна підтримка педагогів може реалізуватись як:

- співпраця зі спеціальними педагогами через обговорення досягнень і проблем, обмін досвідом, участь у спільних заходах;

- залучення до практичної взаємодії педагогів загальноосвітніх і спеціальних закладів шляхом консультування, наставництва з питань виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів з порушеннями зору та розроблення індивідуальних програм розвитку; співвикладання [50].

Отже, системний аналіз результатів дослідження дав підстави визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: фаховість педагогів; специфічна організація навчального середовища; функціональна підтримка педагогів фахівцями зі спеціальної освіти.

**Висновки**

Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами являє собою галузь науково-практичної діяльності цілого ряду фахівців: педагогів, вихователів, логопедів, дефектологів, соціальних педагогів, педагогів-психологів, що обумовлює і різноманітність його змісту.

Молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від семи до десяти-одинадцяти років. Найбільш характерна риса цього періоду полягає в тому, що в цьому віці дошкільник стає школярем. Провідною діяльністю дитини молодшого шкільного віку стає навчання, що вимагає від дитини перебудови поведінки на основі довільності. Вступ до школи вносить найважливіші зміни до життя дитини. Різко змінюється весь уклад її життя, її соціальний статус.

Результати проведеного дослідження з органзізації та впровадження педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зорудають підставу для таких висновків:

1. У магістерському дослідженні з’ясовано сутність базових понять роботи, висвітлено позиції вітчизняних та зарубіжних науковців.Здійснено теоретичне обґрунтування особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку із порушенням зору, труднощі, бар’єри, що виникають в процесі навчання.Визначені особливості розвитку та потреби дітей з ООП. Діти з особливими освітніми потребами – це діти, які мають недоліки у фізичному і (або) психологічному розвитку, підтверджені психолого-медико-педагогічною комісією і перешкоджають отриманню освіти без створення спеціальних умов. Аналіз особливостей дітей з ООП довів необхідність створення спеціальних умов в освітньому закладі для успішного включення і соціальної адаптації таких дітей в середовищі звичайних однолітків. Освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами визначають чотири основні чинники: вид порушення, час виникнення порушення, ступінь і якість порушення і умови середовища.
2. Розкрита сутнісна характеристика поняття «супровід». Супровід є категорією педагогічної науки, так як є відображенням складної системи взаємодії з дитиною (супроводжуваним), яку вибудовує педагог (супроводжуючий) на всьому протязі його виховання і навчання, з метою розвитку індивідуального потенціалу дитини, для подолання труднощів і перешкод, що виникають на шляху її соціалізації.
3. Вивчені методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях, варто відзначити, що в процесі дослідження, автори по-своєму трактували досліджуване нами поняття. Під психолого-педагогічним супроводом ми розуміємо процес суб’єкт-суб’єктні взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого – педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні її індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого, є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні і формування рис самостійності і відповідальності. Умовами, що забезпечують реалізацію психолого- педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров’я в початковій школі є: ціннісні, кадрові, матеріально-технічні та фінансово-економічні.
4. Визначено організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів з порушенням зору такі як: фаховість педагогів; специфічна організація навчального середовища; функціональна підтримка педагогів фахівцями зі спеціальної освіти.
5. Розроблено рекомендації для вчителів з організації педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов’язаних із педагогічним супроводом учнів початкових класів з порушенням зору. У процесі наукового пошуку визначено нові проблемні позиції, що потребують подальшого вивчення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Академічний тлумачний словник української мови : в 11 т. / І. Білодід та ін. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 11. 840 с.
2. Адаптація та модифікація для дітей з особливими потребами. URL:<https://cutt.ly/tpz8qWe>.
3. Алєєва Н. М. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова, 2016. Київ : Кафедра, 2016. 212 с.
4. Александрова Е. А. Види педагогічної підтримки та супроводу індивідуальної освіти. *Інститут системних досліджень та координації соціальних проектів*. 2010. №1. С. 13.
5. Альохіна С. В. Методологічні підходи до психолого-педагогічного супроводу інклюзивного процесу в освіті. *Педагогічний журнал*. 2014. № 5. С. 97-104.
6. Альохіна С. В. Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти : монографія. Київ : Либідь, 2013. 334 с.
7. Альохіна С.В. Створення та апробація моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики: метод. посіб. Київ : Просвіта, 2012. 156 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
9. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності й технології. Київ : Главник, 2007. 160 с.
10. Бондар В. І. Основні напрями та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні.*Дефектологія*. 1999. № 3. С. 2-6.
11. Войтко В.В.Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору : метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 80 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
13. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 12. С. 66-69.
14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
15. Гребенюк Т.М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору: навчю посіб. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2008. 147 с.
16. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.) : постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. Дата оновлення : 29.05.1996 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п.
17. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87Дата оновлення : 06.10.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text.
18. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / уклад. Н. П. Наволокова. Харків : Основа, 2009. 176 с.
19. Ілліна О. В., Павленко О.А. Адаптивно-розвиваюча соціалізація молодшихшколярів. *Вісник Житомирського державного університету*. *Педагогічні науки.* 2008. Вип. 44.С. 26-29.
20. Кобильченко В. В. Психологічна допомога дітям з порушеннями зору вдошкільному віці. *Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету*. 2007. № 2. С. 275-278.
21. Колодна Н. А. Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-психологічного супроводу дітей з порушеннями зору. *Вісник ЛНУімені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 23 (234). С. 32-36.
22. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис. Корекційнапедагогіка і психологія*. 2008. Вип. 10. С.12-18.
23. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 12 (151). С. 42-46.
24. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр.. /заред. В. М. Синьова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 21. 367 с.
25. Костенко Т. М. Навчання дітей із порушеннями зору: навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 84 с.
26. Кохан Л. В. Особливості використання наочних засобів навчання в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 161-167.
27. Клопота Е. А. Роль взаимодействия зрячих и успешных незрячих втрансформации представлений о возможностях лиц с глубокиминарушениями зрения. *Дефектология*. 2012. №1. С. 68-75.
28. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 980 с.
29. Мартиненко І. В., Базима Н. В., Качуровська О. Б., Коломієць Ю. В.Особливості психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами внавчанні в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часописНаціонального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* 2018. Вип. 36. C. 68-74.
30. Медведок Л. Г., Рожко І. С. Особливості активізації пізнавальноїдіяльності учнів з глибокими порушеннями зору в добукварний періоднавчання грамоти. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*.2015. Вип. 11-12. С. 106-114.
31. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne>navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf.
32. Овчарова А. П. Поняття «Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку» як педагогічна категорія. *Вісник ЛДУ*. 2012. №4. С. 70-78.
33. Петруня А. М. Бистрова Ю. О., Лупирь С. А. Організація комплексногосупроводу навчально-реабілітаційного процесу дітей з порушеннямизору в освітніх закладах нового типу. *Освіта Донбасу*. 2012.№ 3. С. 40-44.
34. Риков С.О., Синьова Є.П., Могілевський С.Ю., Шаргородська І.В. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ : Вища шк., 2016. 212 с.
35. Сасіна І. О. Особливості динаміки зосередженості уваги у дітейстаршого дошкільного віку зі зниженим зором. *Соціально-психологічніпроблеми тифлопедагогіки*. 2015. Вип. 11-12. С. 115-125.
36. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей зглибокими порушеннями зору. Київ : Знання, 2008. 365 с.
37. Словник педагогічних термінів / за ред. Л. О. Савенкової. Київ : Навчальний проект, 2008. 367 с.
38. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) /Ю. О. Бистрова та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»,2012. 358 с.
39. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
40. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 26 с.
41. Якиманська І.С. Психолого-педагогічний супровід освітнього середовища в умовах впровадження нових освітніх стандартів : монографія. Київ : Академія, 2015. 124 c.