

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Технологічний підхід до формування комунікативних навичок у
молодших школярів із особливими освітніми потребами**

**Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”**

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Юзюк Віта Віталіївна

Керівник канд. пед.наук, викладачка
Образцова О.М.
Рецензент директорка Херсонської
загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №41
м. Херсона Наконечна С.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП

.....3

РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення проблеми застосування технологічного підходу у формуванні комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами7

1.1. Аналіз понять «технологія», «педагогічна технологія», «виховна технологія» у сучасній літературі7

1.2. Можливості застосування педагогічних технологій в освітньо-корекційній роботі.....10

1.3 Особливості опанування комунікативними навичками молодшими школярами з особливими освітніми потребами13

1.4. Виховні технології в корекційно-розвивальній роботі з учнями початкових класів з особливими освітніми потребами16

РОЗДІЛ 2. Формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій23

2.1. Організація та зміст методики дослідження стану сформованості комунікативних навичок в учнів початкових класів із порушеннями розвитку23

2.2. Результати констатувального експерименту31

2.3. Формування комунікативних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій36

2.4. Порівняльний аналіз показників стану розвитку комунікативних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами41

ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51
ДОДАТКИ	56
Додаток А Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	56

ВСТУП

Актуальність дослідження. Найважливішою соціальною функцією закладів освіти є підготовка учнів, у тому числі і з особливими освітніми потребами до адекватного спілкування з оточуючими. Невпинні тенденції до збільшення кількості дітей, які мають порушення психічного та фізичного розвитку, своєрідність та варіативність поєднання відхилень з мовленнєвою патологією призводить до значних труднощів в опанування ними комунікативними навичками.

Проблемою формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами займалися Н.Базима, В.Галущенко, Н.Кабельнікова, Ю.Коломієць, С.Конопляста, А.Маркова, І.Мартиненко, О.Ревуцька, М.Шеремет, Г.Шипіцина, О.Юсупова, та інші. Науковці зазначають, що комунікативні навички спілкування дітей з особливими освітніми потребами самостійно формуються з певними труднощами і мають цілий ряд особливостей, таких як: невміння домовлятися з однолітками, зниження інтересу до комунікації, відсутність логіки у висловлюваннях, бідність словникового запасу, наявність значної кількості лексичних і граматичних помилок, а також порушення програмування висловлювання, що свідчить про потребу розробки цілеспрямованої системи роботи щодо формування у зазначеної категорії дітей комунікативних навичок спілкування в процесі як навчальної діяльності, так і виховної роботи. І одним із ефективних засобів організації корекційно-розвивальної роботи, як наголошують дослідники є використання педагогічних технологій.

Незважаючи на те, що ідея технологізації освітнього процесу виникла майже півстоліття тому, технології успішно впроваджуються і використовуються в сучасній практиці спеціального та інклюзивного

навчання, що дозволяє вирішувати проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами, корекції їх розвитку на якісно новому рівні.

Питанням технологізації освітнього процесу присвячено дослідження В.Беспалько, В.Вербицького, Ф.Ісаєва, В.Кларіна, Г.Селевко, В.Сластьоніна та інші.

Дослідженнями щодо можливості застосування педагогічних технологій, у тому числі і логопедичних, в практиці освітньо-корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами займаються В.Акименко, О.Бабіна, О.Качуровська, І.Мартиненко, І.Марченко, О.Ревуцька, Л.Томіч, В.Тютюнова, В.Соботович, М.Шеремет та інші. Засвоєння знань, умінь та навичок частинами з обов'язковим поточним і кінцевим контролем дозволяє прослідкувати можливість дитини перейти до вивчення наступної частини матеріалу. Така ідея програмованого навчання покладена в основу технологізації освітньо-корекційного процесу учнів з порушеннями розвитку.

Молодші школярі з особливими освітніми потребами є повноцінними суб'єктами освітнього процесу. Однак недостатня сформованість у них комунікативних навичок негативно впливає на розвиток особистості дитини, її міжособистісних відносин і ускладнює встановлення контактів з оточуючими, негативно впливаючи на соціалізацію, тоді як сучасна педагогіка і психологія ставлять перед собою мету створення умов для успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Зазначене і визначає актуальність обраної для дослідження теми: «Технологічний підхід до формування комунікативних навичок у молодших школярів із особливими освітніми потребами».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі

спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Об'єкт дослідження – формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – програма корекційно-розвивальних занять з формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій.

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити програму корекційно-розвивальних занять з формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій

Завдання дослідження:

1. Зробити аналіз літературних джерел з проблеми дослідження.
2. Дати характеристику поняттю «виховні технології», визначити особливості використання виховних технологій в роботі з учнями з особливими освітніми потребами.
3. Дослідити рівень та особливості сформованості комунікативних навичок у молодших школярів із особливими освітніми потребами.
4. Розробити та апробувати програму формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психологічної та педагогічної літератури; *емпіричні:* констатувальний, формувальний та контрольний експерименти; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз результатів експериментальної роботи.

Елементи наукової новизни: науково-теоретично *обґрунтовано* значення комунікативних умінь та навичок у соціалізації дитини з

особливими освітніми потребами; *уточнено* сутність понять «технологія», «виховна технологія», експериментальні дані про стан сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами; *подальшого розвитку* набули положення про необхідність застосування технологічного підходу до формування навичок комунікації в учнів початкових класів з порушеннями розвитку.

Практичне значення. Представлені у роботі дані про особливості сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами та виховні технології, які можна використовувати для розвитку функції спілкування у дітей з порушеннями розвитку, можуть стати у нагоді вчителям початкових класів з інклюзивним навчання, спеціальним педагогам, психологам під час організації освітньо-корекційного процесу молодших школярів з особливими освітніми потребами. Теоретичні матеріали можуть бути використані здобувачами вищої освіти, які опановують спеціальність 016 Спеціальна освіта під час написання курсових робіт та підготовки до практичних занять.

Методологічне підґрунтя дослідження становили фундаментальні положення про розвиток мовлення (Л.Виготський, М.Гвоздев, М.Лісіна, Т.Ушакова); положення про опанування функціями мови та мовлення в онтогенезі (Л.Виготський, О.Ісеніна, О.Леонтьєв); положення про взаємозв'язок мовлення та мислення (Д.Ельконін, А.Запорожець).

Апробація дослідження. Матеріали дослідження представлено у статті: «Стан сформованості комунікативних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами» («Магістерські студії», 2021).

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні засади вивчення проблеми застосування технологічного підходу у формуванні комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами

1. Аналіз понять «технологія», «педагогічна технологія», «виховна технологія» у сучасній літературі

Ідея технологізації освітнього процесу виникла ще у 60-70-і роки ХХ століття і відразу привернула увагу педагогів можливістю управління процесами навчання і виховання. Таким чином в освіті з'явилося поняття «педагогічна технологія», яке в середині 1980-х років розширилося і до нього почали відносити все, що стосується вдосконалення освітнього процесу, Багато дослідників (В.Акименко, В.Андросова, Ю.Гаркуша, А.Єлсакова, Н.Лісовська, О.Маніна, І.Соколова, Н.Черліна та ін.) до теперішнього часу відносять виховні та логопедичні технології до поняття «педагогічні технології» [8].

Виникнення поняття «технологія» пов'язують з розвитком комп'ютерної техніки і впровадженням нових комп'ютерних технологій та програмованого навчання, що дозволяло організувати та впровадити чіткий алгоритм вивчення навчального матеріалу частинами та застосуванням уніфікованих засобів моніторингу успішності засвоєння матеріалу. Успішність застосування таких алгоритмів сприяло поширенню ідей технологізації освітнього процесу [3].

В. Сластьонін [30] вважає, що в педагогічній теорії і практиці технологія може розглядатися як системний підхід у вирішенні конкретних навчальних та виховних завдань [30, с. 97].

Аналізуючи поняття «технологія» звернемося до його трактування різними авторами. Так, О. Мариновська [29] наголошує, що термін «технологія» походить з грецької мови: *Techne* – мистецтво і *logos* – вчення). характеризує його як сукупність наук, відомостей про способи переробки тієї чи іншої сировини в фабрикат, в готовий виріб [29, с.31].

У словнику С. Ожегова і Н. Шведової дається таке визначення «технології»: «Технологія – сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва» [31, с. 686]

Щодо освітнього процесу, на думку Н. Коняєва і Т. Нікандрова, технологію можна розглядати як процес, який «завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів і умов» [25, с. 61], а педагогічна технологія - це «продумана у всіх деталях модель спільної діяльності вчителя та учня, що містить систему науково обґрунтованих прийомів і методик, що сприяють встановленню таких відносин між ними, при яких оптимально досягаються конкретні освітні цілі» [25, с. 62].

А.Колечко переконаний, що «цільові установки матимуть форму очікуваного результату тільки тоді, коли вони конкретні, особистісно-орієнтовані і максимально відображають закономірності освітнього процесу» [24, с. 98]. Іншими словами, педагог під час постановки мети має орієнтуватися на психологічні особливості віку дітей, зміст навчального матеріалу, який мають засвоїти учні, а також на конкретні вміння, навички, або особистісні якості, які мають бути сформовані в процесі реалізації конкретної технології [32, с.99].

І.Дичківська під поняттям «педагогічна технологія» розуміє сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання,

виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [14, с. 82].

В.Акименко розглядає педагогічну (освітню) технологію у вузькому значенні як інтегроване позначення різних способів освітньої взаємодії педагога і дітей. Це послідовна, взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або планомірне послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [1].

Автор виділяє специфічні риси педагогічних технологій:

- розробка діагностично поставленої мети навчання і виховання;
- орієнтація всіх процедур на гарантовані досягнення поставлених цілей;
- оперативний зворотний зв'язок, оцінка поточних і підсумкових результатів;
- відтворюваність педагогічних процедур [1].

І. Підласий виділяє поняття «виховні технології», справедливо вважаючи, що ідея цілісності виховного процесу в практичній технології здійснюється через комплексний підхід, який передбачає єдність цілей, завдання, змісту, методів і форм виховного впливу і взаємодії [34, с.143]. Здійснюючи комплексний підхід, сучасні виховні технології повинні впливати на свідомість, почуття і поведінку вихованців. На думку автора, позитивний результат досягається під час злиття самовиховання особистості і зовнішнього цілеспрямованого педагогічного впливу. Ще одна умова комплексного підходу – єдність зусиль усіх соціальних інститутів і об'єднань (таких, як засоби масової інформації, літератури, сім'ї, школи і т.д.), що мають відношення до вихованця. Також автор вказує на те, що технологія повинна носити комплексний характер, що

вимагає одночасного здійснення завдань розумового, фізичного, естетичного, трудового виховання в єдиному процесі [34, с.144].

У понятті «виховна технологія» виділяються такі складові, як технологічний ланцюжок і технологічна ланка [13].

Технологічний ланцюжок можна розглядати як ряд взаємопов'язаних між собою елементів технології. За відсутності будь-якого елемента, ланцюжок буде порушений і не буде досягнута поставлена мета.

На думку Л.Казакової створення та опанування сучасними педагогічними технологіями вимагають дотримання педагогом наступних умов:

- установка педагога на інноваційні технології;
- аналіз наявних технологічних ресурсів;
- вміння проектувати (планувати) діяльність;
- вміння здійснювати цілепокладання, організацію та аналіз діяльності;
- вміння рефлексувати власний досвід;
- вміння висловлювати власний досвід в технологічною формі;
- здатність педагога до самовираження і професійної самореалізації;
- вміння відстежувати старіння технології в цілому або окремих елементів і перебудовувати її [20].

1.2. Можливості застосування педагогічних технологій в освітньо-корекційній роботі

Успішність впровадження виховних технологій в освітньо-корекційному процесі з дітьми із особливими освітніми потребами багато в чому залежить від педагогічних умов, в яких вони застосовуються [25]. До

таких умов можна віднести, в першу чергу, індивідуальні особливості спеціального педагога, його особистість, інтереси, професійні знання та навички, педагогічна майстерність тощо. Також важливою умовою є ставлення педагога до дітей, дотримання педагогічного такту й оптимізму, ступінь авторитету педагога. Окрім особистісних якостей вчителя або спеціального педагога на ефективність застосування виховних технологій значну роль відіграють наявність матеріально-технічної бази [16].

Однією з найважливіших складових створення виховної технології є постановка чітко сформульованої діагностичної мети, очікуваного кінцевого результату. Після визначення і постановки мети проводиться попередня оцінка рівня якостей особистості (наприклад, відповідальності, дисциплінованості) або сукупності знань і умінь (наприклад, вміння швидко знаходити контакт з людьми, вміння підтримувати бесіду, вміння зв'язно та логічно висловлювати власну думку тощо). Далі на основі даних діагностики проводиться відбір змісту, форм, методів і прийомів виховання, створюється власне технологічний ланцюжок. Зміст виховної технології має таке ж суттєве значення для успішної її реалізації, що і мета її застосування. При цьому від змісту залежить, якої спрямованості буде технологія: інформаційна, розвивальна, традиційна, особистісно-орієнтована або продуктивна [35]. Фактично ефективність виховної технології залежить від того, наскільки взаємопов'язаними між собою є цілі і зміст технології.

Як зазначає І. Глікмана [11], ефективна організація та реалізація виховної технології в спеціальній освіті має свої труднощі, пов'язані з особливостями психофізичного розвитку дітей, їх «чутливості» до виховного впливу. Тому спеціальний педагог має продумати кожну деталь, кожну дрібницю, від яких може залежати успішність застосування технології. Автор виділяє наступні етапи в підготовці і проведенні виховної

технології: цілепокладання; планування; організація; реалізація; підбиття підсумків [11].

Розглянемо зазначені етапи.

Етап цілепокладання. Перш ніж розпочинати розробку мети виховної технології, спеціальний педагог, в першу чергу, визначає стан дитячого шкільного колективу і окремих його учнів, особлива увага звертається на школярів з особливими освітніми потребами, їх можливостей щодо максимального залучення у виховний процес, оскільки технологія спрямована як на вдосконалення колективу, так і на окремих особистостей. Після цього педагог продумує мету і завдання технології, виділяє її центральне ядро [16]. Трудність реалізації зазначеного етапу виховної технології у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема із порушеннями розумового розвитку, полягає у тому, що завдання мають бути донесені до школярів таким чином, щоб кожен сприйняв їх як своє власне рішення [30].

Планування виховної технології. Спираючись на розроблені мету і висунуті завдання, педагог разом з вихованцями здійснюють планування технології [11].

Етап організації. Під організації виховної технології передбачається чіткий розподіл доручень та обов'язків між всіма учасниками, підготовка необхідного обладнання та матеріалів, а також встановлення термінів виконання (виконання) та детальний інструктаж кожного учасника в доступній для нього формі.

Етап реалізація технології. Завдання педагога на даному етапі полягає у контролі і коригуванні ходу технології, при виникненні будь-яких труднощів педагог вирішує їх. Особливістю проведення цього етапу є те що вчитель має мінімізувати своє втручання в самостійну діяльність

дітей навіть якщо вони припускаються незначних помилок. При цьому діяльність учнів з особливими освітніми потребами відбувається під керівництвом педагога (вчителя або асистента вчителя). Для подальшого аналізу фіксуються для себе всі важливі деталі під час реалізації [11].

Етап підбиття підсумків. Аналіз ефективності технології може проводитися як педагогом одноосібно, так і з усіма учасниками, які брали участь у розробці та реалізації технології. Необхідно звернути увагу на такі моменти, як: чи досягнута мета, як вплинула технологія на кожного учасника, які труднощі виникали під час її застосування, їх причини, що потрібно змінити, щоб підвищити ефективність технології.

Таким чином, правильна організація та реалізація виховної технології дозволить досягти позитивний вплив на дітей, успішне формування у них особистісних якостей, а також забезпечить підвищити ефективність виховного процесу в цілому.

1.3 Особливості опанування комунікативними навичками молодшими школярами з особливими освітніми потребами

Категорія учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти характеризується варіативністю прояву специфічних труднощів навчання та порушеннями комунікативно-мовленнєвої діяльності, що визначаються як нозологією, так і індивідуальними особливостями. Опанування комунікативними вміннями та навичками конкретної категорії учнів з особливими освітніми потребами має свою специфіку.

Так, для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, зокрема, з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), характерним є

зниження комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні, недостатність засвоєння лексико-граматичних засобів мови. Відзначаються також труднощі програмування та реалізації зв'язного мовленнєвого висловлювання, що призводить до труднощів розуміння оточуючими того, що хоче висловити дитина. Крім того, значна нерозбірливість мовлення внаслідок дизартричних розладів, ще більше ускладнює процес комунікації дитини з ДЦП [37].

Комунікативні навички молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) також характеризується своєрідністю. Діти не прагнуть до спілкування з однолітками і з дорослими. Вони зазнають значних труднощів у формулюванні і вербального висловлювання своїх думок. Крім цього діти бояться встановлювати вербальний контакт з оточуючими, розпочинати і підтримувати бесіду. Особливі труднощі виникають у вербальній взаємодії учнів із заїканням. Саме у молодшому шкільному віці без проведення психологічної та логопедичної корекції у зазначеній категорії розвивається феномен фіксованості на своєму порушенні, що значно обмежує їх комунікативні контакти та формування негативних рис особистості [36].

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються низькою пізнавальною активністю, зокрема мотивації до взаємодії з однолітками і дорослими. Обмеженість соціального досвіду і особливості інтелектуальної сфери зазначеної категорії учнів значно уповільнює опанування регулюючою функцією мовлення, що, в свою чергу, призводить до порушення здатності орієнтуватися в ситуації спілкування, ускладнюючи формування у них комунікативних умінь та навичок. Обмеженість імпресивного та експресивної мовлення, порушення розуміння логіко-граматичних конструкцій, грубе недорозвинення

зв'язного діалогічного та монологічного мовлення – все це призводить до значних труднощів у спілкуванні з однолітками та дорослими [37].

В учнів початкових класів с затримкою психічного розвитку (ЗПР) внаслідок незрілості мотиваційно-вольової сфери знижена потреба в спілкуванні, спостерігаються труднощі у розвитку вербальних засобів спілкування. Діти часто не вміють висловлювати свої почуття, вони не розуміють почуття інших людей. Несформованість емоційної поведінки призводить до порушень у взаємодії з однолітками і дорослими. Спостерігаються також розлади імпресивного (порушення розуміння складних логіко-вербальних конструкцій, висловлювань, що передають просторові та часові відношення, містять фразеологізми) та експресивного мовлення (лексико-граматичної будови, фонетичного складу, зв'язного мовлення тощо) [41].

Учні початкових класів з розладами аутистичного спектру (РАС) – це дуже неоднорідна група дітей з особливими освітніми потребами. Провідною особливістю цих дітей є недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими, відчуженість від зовнішнього світу (дитина недостатньо може диференціювати події та явища що відбувається навколо неї), в зв'язку з чим процес комунікації не може здійснюватися повноцінно. Важливою формою спілкування, що має комунікативну спрямованість, є діалог. Учні з РАС в окремих випадках можуть будувати простий діалог (давати однослівну відповідь, не ініціюючи продовження бесіди), водночас більшість учнів зазначеної категорії взагалі не здатні брати участь у діалозі [26].

Отже, порушення опанування комунікативними вміннями та навичками у молодших школярів з особливими освітніми потребами характеризуються різноманітністю, що обумовлено структурою

порушення, своєчасністю, тривалістю і якістю надання корекційно-розвивальної допомоги.

1.4. Виховні технології в корекційно-розвивальній роботі з учнями початкових класів з особливими освітніми потребами

Аналіз літературних джерел [7; 12; 17; 21 та ін.] засвідчує, що виховні технології можуть бути ефективно використані в освітньо-корекційному процесі закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Зупинимося на їх характеристичі.

Шоу-технології. Це різні ігрові заходи типу шоу «Музичний ринг», КВН та інші. Можна виділити наступні особливості технології:

- 1) поділ всіх учасників на тих, що виступають на сцені та тих, що є глядачами у залі;
- 2) фактор змагання на сцені;
- 3) заздалегідь заготовлений сценарій [35].

Наявність зазначених особливостей є обов'язковою, вони відрізняють шоу-технології від, наприклад, звичайного концерту, де немає елементів змагання, або виховного заходу, де немає стійкого поділу на «сцену» і «зал».

У структурі шоу-технології виділяють три блоки [35]:

1. Підготовка. На цьому етапі організатор вирішує питання про планування заходу, принцип відбору учасників (добровільний, за допомогою попереднього відбіркового туру та ін.). Потім проходить збір

учасників, пояснення їм завдань, вибір форми шоу. Якщо необхідно, проводиться формування команд і перевірка домашнього завдання. Також необхідно обрати ведучого, розробити програму ведення заходу, сформувавши «зал», оформити сцену і зал.

2. Реалізація. Цей етап складається з:

1) запуск, де задається необхідний емоційний настрій залу (музичні виступи, виступ ведучого тощо) [36];

2) основна частина, що складається із завдань та оцінювання (завдання, конкурси та оцінювання) при цьому взаємодія команд може бути прямою (звернення один до одного) і опосередкованою (учасники виступають по черзі), а оцінювання – одноосібним (оцінює суддя) і колективним (оцінювання залом).

3. Аналіз підсумків, рефлексія.

Тренінг спілкування. Метою тренінгу спілкування є створення у молодших школярів з особливими освітніми потребами різних аспектів позитивного комунікативного досвіду, досвіду спілкування [33]. Діти розташовуються колом, що створює ефект рівності всіх учасників, а також допомагає педагогу стежити за тим, що відбувається.

У структурі тренінгу виділяється три блоки [43]:

1. Розминка, що може включати в себе ряд психофізичних вправ для створення необхідної атмосфери: такі вправи знижують скутість та емоційне напруження учасників.

2. Вправи, пов'язані з метою тренінгу. Кожна вправа спільно обговорюється, аналізується. Переважно вправи виконуються в парах або мікрогрупах, тобто в таких організаційних формах, в яких можна відкритися партнеру, оскільки одна з умов тренінгу спілкування – довіра до партнера. Обговорюються та опрацьовуються в основному, почуття, думки

з приводу того, що відбувається. Фасілітатор (координатор, ведучий) спонукає учасників до спілкування, але не наполягає.

3. Рефлексія. Організовується в кінці тренінгу як рефлексивні висловлення по колу з приводу теми або самого заняття. Педагог задає форму висловлювання, наприклад, «На занятті я зрозумів, що ...», «На занятті я відчув ...» [35].

Групова проблемна робота. Ця технологія передбачає роботу словесною поведінкою школярів в проблемній ситуації. Вихід з проблемної ситуації завжди пов'язано з усвідомленням проблеми (того, що невідомо), її формулюванням і рішенням. Спілкування молодших школярів спрямовано на зовнішній предмет, а сутність проблеми може полягати в пізнанні предмета спілкування, в його організації, або вироблення до нього ціннісного ставлення. Завдання групової проблемної роботи як виховної технології можуть бути або організаційними, орієнтуючи дітей на розробку і прийняття організаційних рішень, або аксіологічними, пов'язаними з проясненням, обговоренням, осмисленням ціннісного змісту проблемної ситуації [19].

Технологія «Інформаційне дзеркало». Особливістю даної технології є те, що виховний вплив здійснюється педагогом не шляхом безпосередніх дій, а через подану в графічному вигляді інформацію, тобто опосередковано. Як приклад технології «інформаційного дзеркала» можна навести – оформлення стендів будь-якого органу шкільного самоврядування. Метою зазначеної технології є формування активного ставлення дітей до розміщеної інформації: зацікавленість, прийняття участі у якомусь заході тощо. Основними ланками технологічного ланцюжка є: включення й утримування уваги та сприйняття, розуміння і викликання ставлення до інформації та події, про яку вона повідомляє [16].

Діалог «педагог-дитина». Розмова між педагогом і вихованцем один на один – найпоширеніша форма виховного впливу. У конкретній ситуації цілі педагога у взаємодії можуть бути різні (створити будь-які переживання, спонукати до певного рішення [30]. Успішність проведення діалогу залежить від довіри школяра до педагога.

Технологія колективної творчої справи І. Іванова. Суть технології полягає у спільній турботі про оточуючих людей, про один одного. В її організації беруть участь всі члени колективу; справа планується, організовується, відбувається і обговорюється спільно вихователями та вихованцями. Колективні творчі справи відрізняються один від одного за характером загальної турботи: трудової або суспільно-політичної, пізнавальної або художньо-естетичної, спортивно-оздоровчої або організаторської [19]. Однак в кожній справі вирішується велика кількість педагогічних завдань, відбувається розвиток самостійності, ініціативності, самоврядування. Зазначена технологія дозволяє кожній дитині проявити і вдосконалити кращі людські задатки, здібності, потреби та відносини [17, С. 5].

Гуманно-особистісна технологія Ш.Амонашвілі. Дана технологія була розроблена Ш. Амонашвілі [2] в другій половині ХХ століття і є основою його гуманно-особистісної педагогіки. Також дану технологію ще називають «Школою життя». Технологія «Школи життя» сприяє формуванню, розвитку і вихованню у дитини позитивних особистісних якостей шляхом виявлення його особистісних рис, облагороджування душі і серця. Також зазначена технологія спрямована на створення умов для розширеного і поглибленого обсягу знань і умінь. Ідеалом виховання, за гуманно-особистісною технологією Ш.Амонашвілі, є самовиховання [2].

Зазначимо, що перераховані виховні технології можуть викликати труднощі в організації і виконанні з молодшими школярами з особливими

освітніми потребами, оскільки у зазначеній категорії дітей виявляється специфіка розвитку особистості в цілому, що може привести до спотворення технологічного ланцюжка і кінцевої мети застосування технологій. Тому в спеціальній освіті та в інклюзивній педагогіці широкого застосування набули нетрадиційні корекційно-виховні технології, які передбачають творчу самореалізацію дитини з особливими освітніми потребами.

Арт-терапія – це «терапія засобами мистецтва» [21]. На думку науковців образотворча діяльність удосконалює психіку дитини з особливими освітніми потребами, допомагає звільнитися від конфліктів і сильних переживань завдяки розвитку уваги до почуттів, посилення відчуття власної особистісної цінності і підвищення рівня художньо-естетичної компетентності. За допомогою малюнка дитина може висловити свій внутрішній стан, свої переживання. Образотворча діяльність відіграє значну роль у розвитку особистості в цілому, особливо для дітей з порушеннями інтелекту, затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектру [22].

Гарденотерапія – особливий напрям психосоціальної, професійної реабілітації за допомогою залучення до роботи з рослинами [15]. Це може бути вирощування або збір рослин, їх сушка або складання композицій. Такі заняття допомагають виховати чутливість до живого, розширюють і систематизують уявлення про навколишній світ, а також прищеплюють трудові навички, що допомагає дитині з особливими освітніми потребами успішно соціалізуватися. Разом з цим, у дітей удосконалюється психоемоційна і вольова сфери, формується адекватна самооцінка, адже використання елементів гарденотерапії дає позитивні результати, оскільки продукти діяльності дитини мають наочний конкретний результат. Крім того, цей результат залежить від вкладених зусиль дитини в свою працю.

Пісочна терапія – невербальна форми психокорекції, в якій основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини. Вона базується на поєднанні невербальних (власне процес побудови будь-якої композиції) і вербальних (розповідь про готову композицію) прийомів. Матеріалами є пісок, вода, спеціальні фігурки і підніс, на якому за допомогою фігурок дитина створює композиції. Пісочна терапія допомагає гармонізувати (упорядкувати) внутрішній душевний дисбаланс дитини з особливими освітніми потребами [22]. Результатом застосування пісочної терапії є усунення або послаблення тривожності та емоційного напруження. У дитини підвищується самооцінка, формується мотивація до продуктивної діяльності, комунікації тощо.

Музикотерапія – це технологія, що передбачає використання різноманітних музичних засобів з метою психолого-педагогічної і лікувально-оздоровчої корекції особистості [20]. Музична терапія розвиває слухове сприйняття дітей, покращує їх слухову пам'ять. Це може бути вокальне або хорове виконання, прослуховування музичних фрагментів і навіть власне виконання музичних творів, що, на думку Л. А. Казакової [20], має найбільше значення в музикотерапії.

Автор зазначає, що музика може використовуватися будь-якого жанру, і може бути як самостійний засіб, так і доповнення до арттерапії (малювання, ліплення та ін.). Рухи під музику роблять покращують психомоторний стан дітей з особливими освітніми потребами, розвивають у них координацію рухів.

Ігри по станціям – це одна з виховних технологій, яка використовується в практиці роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Як стверджують дослідники (А.Мунірова, Т.Нікандрова, М.Прівіна, І.Умняшова, А.Ульянова та ін.), такі ігри можна вважати профілактичною роботою, спрямованою на збереження і розвиток

психічного і фізичного здоров'я школярів [42]. Разом з тим, ігри допомагають учасниками проявити себе в нестандартній ситуації, таким чином даючи можливість розкрити нові ресурси особистості дитини в собі.

До завдань ігор по станціях можна віднести розвиток і відпрацювання навичок спілкування в командах, розвиток толерантності по відношенню до оточуючих людей, а також підвищення мотивації до спільної діяльності в командах.

Підготовка починається з вибору і обґрунтування основної ідеї гри, а також продумування результатів. Далі розробляється цільова концепція. Потім проводиться власне гра по станціям. На цьому етапі організатори спостерігають за ходом гри, фіксують всі значущі деталі для подальшого аналізу, а також вирішують проблеми і труднощі (якщо вони виникають). На заключному етапі відбувається підведення підсумків і аналіз гри в цілому.

Отже, створення культурно-виховного середовища забезпечує вільний вибір дитиною з особливими освітніми потребами прийомів творчої самореалізації та власну індивідуальну траєкторію культурного розвитку та саморозвитку. За умови здійснення соціально-педагогічного захисту, допомоги та підтримки молодші школярі з особливими освітніми потребами можуть більш-менш успішно адаптуватися в соціумі і життєвому самовизначенні.

РОЗДІЛ 2

Формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій

2.1. Організація та зміст методики дослідження стану сформованості комунікативних навичок в учнів початкових класів із порушеннями розвитку

Розвиток навичок спілкування в учнів з особливими освітніми потребами відбувається своєрідно і несвоєчасно, що позначається на процесі комунікації в цілому. Відповідно завдань дослідження нами було проведено констатувальний експеримент, метою якого було вивчити стан та особливості опанування комунікативними навичками молодшими школярами з різними особливими освітніми потребами. Для цього було обрано експериментальну групу в кількості 6 учнів 2-х класів *Скадовської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2 Скадовської міської ради, які навчаються за індивідуальною програмою*. За нозологією в експериментальну групу ввійшли наступні категорії дітей: 3 учні із затримкою психічного розвитку резидуально-органічного генезу, 2 учні з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, 1 учень з тяжкими порушеннями мовлення (загальним недорозвиненням мовлення II рівня). Після визначення кількісного та якісного складу експериментальної групи нами було обрано та адаптовано згідно специфічних проявів порушень розвитку цих дітей діагностичні методики.

Методики констатувального експерименту

Методика для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності дітей (у редакції М.Лісіної) [28].

Дана методика була адаптована до особливостей дітей з особливими освітніми потребами у вигляді форми подання інструкції та різних рівнів надання допомоги (навідні питання, зразок виконання, наведення приладу із життя).

Під час проведення експерименту моделювалися ситуації, спрямовані на дослідження ступеня опанування однією з трьох форм спілкування:

- 1) ситуативно діловою;
- 2) позаситуативно-пізнавальною;
- 3) позаситуативно-особистісною.

Ситуативно -ділові форма спілкування.

Для визначення сформованості ситуативно-ділової форми спілкування організувалася гра за участю дорослого. Експериментатор показував дитині іграшки (машинки, ляльки, іграшки). Дитині попередньо розповідалося про те, в чому полягає гра, як використовувати іграшки, далі дитина починала самостійно маніпулювати з предметом. В цей час експериментатор спостерігав за дитиною, його діяльністю, якщо потрібна допомога, надавав її у вигляді навідних запитань із залученням іграшок: «А ведмедик прийде в гості?», «Чи можна лисичка піде разом в твоїм ведмедиком в гості?» і т. д. У цій ситуації спілкування дитини з дорослим відбувалося під час практичних дій з іграшками.

У ситуації позаситуативно-пізнавальної форми спілкування дитини і дорослого здійснювалося під час читання та обговорення книг. Дітям були запропонований наступний літературний матеріал: Толстой А. «Золотий ключик, або пригоди Буратіно», «Оленкині казки». Експериментатор вголос читав книгу, пояснював ілюстрації, цікавився знаннями дитини з відповідної тематики, відповідав на питання дитини. Тему бесіди і конкретну книгу дитина обирала самостійно із запропонованих.

З метою дослідження позаситуативно-особистісної форми спілкування проводилася бесіда з дітьми на особистісні теми. Дорослий ставив питання дитині про його сім'ю, друзів, відносини в класі, про його інтереси; дорослий розповідав про друзів, про вчинки різних людей, просив дитину оцінити їх вчинки, намагаючись бути активним учасником бесіди.

Організація процедури дослідження: експериментатор з дитиною приходили в кімнату, де знаходився стіл з розкладеними на ньому іграшками та книгами. Дорослий цікавився в учня, чим би він хотів зайнятися: пограти, почитати книжку або поговорити. Експериментатор організовував ту діяльність, якій віддавала перевагу дитина. В подальшому, учневі пропонувався на вибір один з двох, видів діяльності, що залишився. Якщо дитина не могла зробити вибір самостійно, експериментатор пропонував спочатку пограти, потім почитати, а потім поговорити.

Дослідження кожної форми спілкування тривало 10-15 хвилин і здійснювалася у декілька підходів упродовж тижня. Всього вивчення форм спілкування повторювалося тричі (кожної форми). У протоколі ми фіксували 6 показників поведінки дитини:

- 1) порядок вибору ситуацій дитиною;
- 2) основний об'єкт уваги в перші хвилини експерименту;
- 3) характер активності щодо до об'єкта уваги;
- 4) ступінь психологічного комфорту дитини під час експерименту;
- 5) аналіз мовленнєвих висловлювань дитини;
- 6) бажана для дитини тривалість діяльності.

Типи спілкування визначалися за бажанням однієї з трьох ситуацій:

Спільна гра – ситуативно-ділове спілкування.

Читання книг – позаситуативно-пізнавальне спілкування.

Бесіда – позаситуативно-особистісне спілкування.

Для визначення провідної форми спілкування вибір дій дітей оцінювалися в балах. Найбільше значення надавалося тематики та змісту мовленнєвих висловлювань учнів з особливими освітніми потребами. Максимальну кількість балів дитина одержувала за умов демонстрації позаситуативного, соціально значущого, оцінного висловлювання, що свідчать про здатність учня до позаситуативно-особистісного спілкування з дорослими. Обробка результатів проходила шляхом нарахування балів (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1.

**Показники визначення провідної форми спілкування дітей
молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами**

№ п/п	Показники поведінки	Кількість балів
I	Порядок вибору ситуації:	
	ігри-заняття	1
	читання книжки	2
	бесіда на особисту тему	3
II	Провідний об'єкт уваги у перші хвилини експерименту	
	іграшки	1
	книжки	2
	дорослий	3
III	Характер активності щодо об'єкта уваги	
	не дивиться	
	поверхневий погляд	1
	наближення	2
	дотик	3
	мовленнєві висловлювання	4

IV	Ступінь комфорту під час експерименту	0
	напружений, скутий	
	стурбований	1
	зніжковів	2
	спокійний	3
	розкутий	4
	веселий	5
V	Аналіз мовленнєвих висловлювань дітей	1
1.	За формою:	
	Ситуативні	2
	Позаситуативні	
2.	За темою:	1
	несоціальні (тварини, іграшки, побутові речі предмети)	
	соціальні (я, інші діти, експериментатор, батьки, вчитель)	2
3.	За функціями:	3
	прохання про допомогу	
	питання	
	висловлювання	3
4.	За змістом:	
	констатуючі висловлювання	1
	висловлювання про належність	2
	оцінка, думка	3
VI	Тривалість діяльності:	1
	мінімальна - до 3 хв	
	середня - до 5 хв	2
	максимальна - до 10 хв та більше	3

У всіх ситуаціях підраховувалася загальна кількість балів, за якими оцінювався кожен показник. Провідною вважається та форма спілкування, за якою дитина набрала максимальну кількість балів.

Методика «День народження» (в адаптації М. Панфілової [33])

Дана методика була адаптована до особливостей дітей з порушеннями розвитку різного генезу.

Мета методики – виявлення в учнів потреби у спілкуванні визначення, домінування їх емоцій у процесі спілкуванні з однолітками та дорослими.

Експеримент починався з бесіди про день народження, його дату, подарунки, враження. Потім учневі пропонувалося намалювати «атрибути» дня народження: стіл зі стільцями, за яким будуть сидіти гості. Цей стіл був основою для самого тестування. Далі експериментатор пропонував дитині «пограти в день народження», надаючи інструкцію: «Давай з тобою уявимо, що ми граємо з тобою в твій день народження. Ти можеш запросити на свято кого схочеш. Для цього потрібно намалювати святковий стіл, а на ньому торт зі свічками. Свічок на торті має бути скільки? А ще намалюємо стільці, щоб гостям було зручно сидіти. На яке місце ти сядеш? (Стілець відзначався позначкою).

Імена людей, яких учень «запросив на день народження», записувалися близько намальованого стільця, а номер вибору – всередині. Якщо дитина зупинялася, не могла визначитися, то експериментатор надав допомогу, ставивши навідні питання: «Нікого не забув запросити?». Якщо дитина «забула» когось запросити, то дорослий цікавився, чи буде зараз запрошена ця людина.

Під час проведення методики в протокол вносилися дані за наступними показниками поведінки учня:

1. Потреба у спілкуванні:

а) використовує всі місця за столом або додає нові (якщо використовує, значить дитина хоче спілкуватися в широкому колі);

б) запрошує невелику кількість, залишає багато вільних місць за столом (дитина бажає спілкуватися тільки з близькими людьми);

в) обирає в якості «гостей» іграшки, предмети, тварин (це інтерпретувалося нами як прояв несформованості потреби в спілкуванні).

2. Емоційні переваги в спілкуванні: з дорослими, розташованими поруч дітьми – близькі, довірливі стосунки.

3. Вибір дитиною власного місця за столом: претендує на лідерство (великий стілець) або невпевненість в собі (маленький стілець).

1. Методика «Рукавички» (за Г. Цукерман [9])

Дана методика була адаптована до особливостей дітей з порушеннями розвитку.

Мета методики – вивчення комунікативних навичок молодших школярів з особливими освітніми потребами, їх стосунків з однолітками, наявність здібностей домовлятися один з одним, раціонально використовувати спільну діяльність, надання взаємодопомоги.

Хід проведення: дітей садили парами, експериментатор роздавав їм по одному зображенню рукавички і просив прикрасити їх так, щоб вони склали пару, тобто були однакові. Перш ніж учні починали малювати, дорослий пояснював, що спочатку потрібно домовитися, який візерунок малюватимуть, а потім вже приступати до роботи. Кожна пара дітей отримувала зображення рукавичок у вигляді силуету (на праву і ліву руку).

Експериментальна методика проводилася в два етапи.

На першому етапі для малювання візерунка діти отримували по однаковому набору олівців. На другому етапі – один набір олівців. Зверталася увага на те, що олівцями потрібно ділитися.

Під час виконання завдань учнями з особливими освітніми потребами у протоколі ми зазначали наступні показники:

1) чи вміють діти домовлятися один з одним, чи йдуть на контакт один з одним, чи вміють знаходити спільне рішення, які засоби вони використовують для цього (вмовляння, переконання, примушування);

2) як здійснюють контроль один за одним під час виконання діяльності: помічають відступ від початкового задуму один у одного, як на це реагують;

3) як ставляться до результату своєї діяльності і діяльності партнера;

4) чи надають взаємодопомогу у процесі виконання діяльності, як це виявляється;

5) чи вміють раціонально використовувати засоби діяльності (ділитися олівцями на другому етапі експерименту);

6) які емоції виявляють до спільної діяльності: позитивні (працюють з задоволенням і інтересом), нейтральні (взаємодіють один з одним через необхідність) або негативні (ігнорують один одного, сваряться);

7) продуктивність спільної діяльності оцінюється за ступенем схожості візерунків на рукавичках [9].

В результаті аналізу одержаних даних визначався рівень розвитку комунікативних навичок у кожного учня з освітніми потребами:

Високий – візерунки на рукавичках однакові або дуже схожі. Діти активно обговорювали варіанти візерунка, дійшли згоди щодо способу розфарбовування, стежать за реалізацією задуму з метою попередження відхилення від мети.

Середній – візерунки на рукавичках подібні за окремими ознаками (кольором, формою), але спостерігаються і суттєві відмінності.

Низький – у візерунках переважають різні ознаки (за формою або за кольором) або взагалі немає подібності; діти не можуть домовитися, дійти до спільного висновку, кожен наполягає на своєму.

2.2. Результати констатувального експерименту

Як уже зазначалося у попередньому підрозділі роботи, метою констатувального експерименту було визначити стан та особливості сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами. Для реалізації мети дослідження ми використовували діагностичний інструментарій: методику для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності дітей (у редакції М.Лісіної), методику «День народження» (в адаптації М. Панфілової), методику «Рукавички» (за Г.Цукерман). Представимо аналіз одержаних результатів за зазначеними методиками.

Під час проведення методики для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності дітей нами було виявлено, яка з трьох форм спілкування з дорослим є провідною у молодших школярів з особливими освітніми потребами . Результати унаочнено на рисунку 2.1.

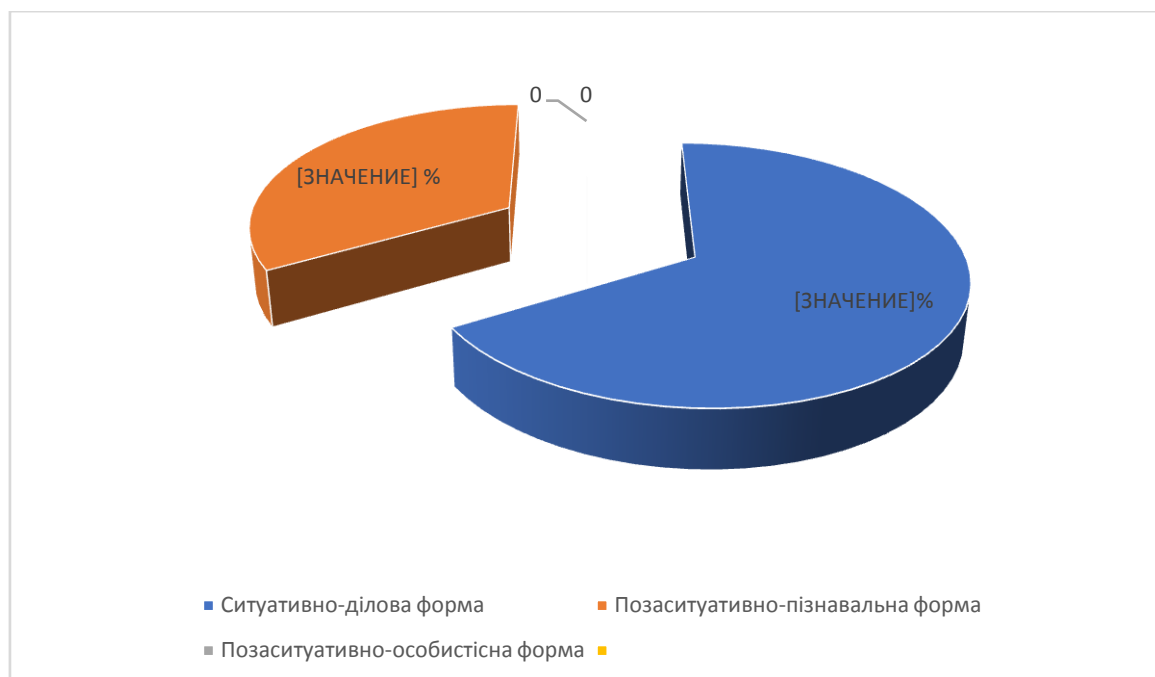


Рис. 2.1. Кількісні показники виконання завдань методики для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами (у редакції М.Лісіної)

Нами встановлено, що у більшій частини молодших школярів з особливими освітніми потребами, а це 66,6%, провідною є ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим. Для учнів дорослий – помічник, наставник у здійсненні діяльності. Експериментатор не просто пропонував їм зробити маніпуляції з предметами, а й демонстрував дії з ними, що, на нашу думку, можна охарактеризувати як співпрацю, оскільки учневі потрібна була участь дорослого в діяльності

Водночас у 33,4% учнів початкових класів з особливими освітніми спілкування з дорослим відбувається переважно у позаситуативно-пізнавальній формі. Діти виявляли інтерес до оточуючої дійсності, фізичних явищ, подій, що відбуваються в соціальній сфері, прагнули обговорювати все з дорослим, ставити йому питання, які цікавили їх на момент проведення діагностичної процедури, їм важлива оцінка дорослого.

Слід зазначити, що вища за шаблоном розвитку позаситуативно-особистісна форма спілкування, в якій виявляється інтерес до загальнолюдських, особистісних стосунків, у жодного учня з особливими освітніми потребами не виявлено.

Під час дослідження сформованості потреби у в спілкуванні молодших школярів з особливими освітніми потребами та домінування емоцій під час спілкування з ровесниками і дорослими за методикою «День народження» (в адаптації М. Панфілової [38]) ми одержали наступні результати.

Приблизно третина усіх школярів експериментальної групи (33,4%) продемонстрували бажання спілкуватися в широкому колі. Учні додали по 2, 3 і 4 місця за столом половина дітей (50%) прагнули до спілкування у вузькому колі близьких людей (використовували не всі місця за столом), а 16,6% учнів взагалі не виявили потребу в спілкуванні (посадили на стільці за стіл свої улюблені іграшки). Це дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. На питання експериментатора «Ти запросиш за стіл ще гостей?» дитина відповіла негативно.

Дорослих не зобразили за столом на малюнку 66,6% учнів з особливими освітніми потребами. У 33,4% учнів дорослі взагалі не були присутні на малюнку. На питання експериментатора: «А дорослі будуть сидіти за столом?» зазначена група учнів відповідали негативно. Це свідчить про те, що в учнів з особливими освітніми потребами не встановилися довірливі стосунки з дорослими. Варто зазначити, що перед початком експерименту проводилася бесіда з метою виявлення у учасників експерименту уявлень про особливості проведення святкових подій.

Великий стілець за столом обрали лише 16,6% учнів, всі інші – 83,4% вибрали собі такий же стілець, що був і у гостей. Вибір великого стільця вказує на бажання або наявність лідерства в класі. За спостереженнями

експериментатора, учень дійсно є неформальним лідером в класі та претендує на командний стиль спілкування.

Під час дослідження рівня розвитку комунікативних навичок молодших школярів з особливими освітніми потребами за методикою «Рукавички» Г.Цукерман). Учні були розділені на 3 групи по два учні для проведення експерименту.

Кількісні показники рівнів сформованості комунікативних навичок у другокласників із особливими освітніми потребами представлено на рисунку 2.2.

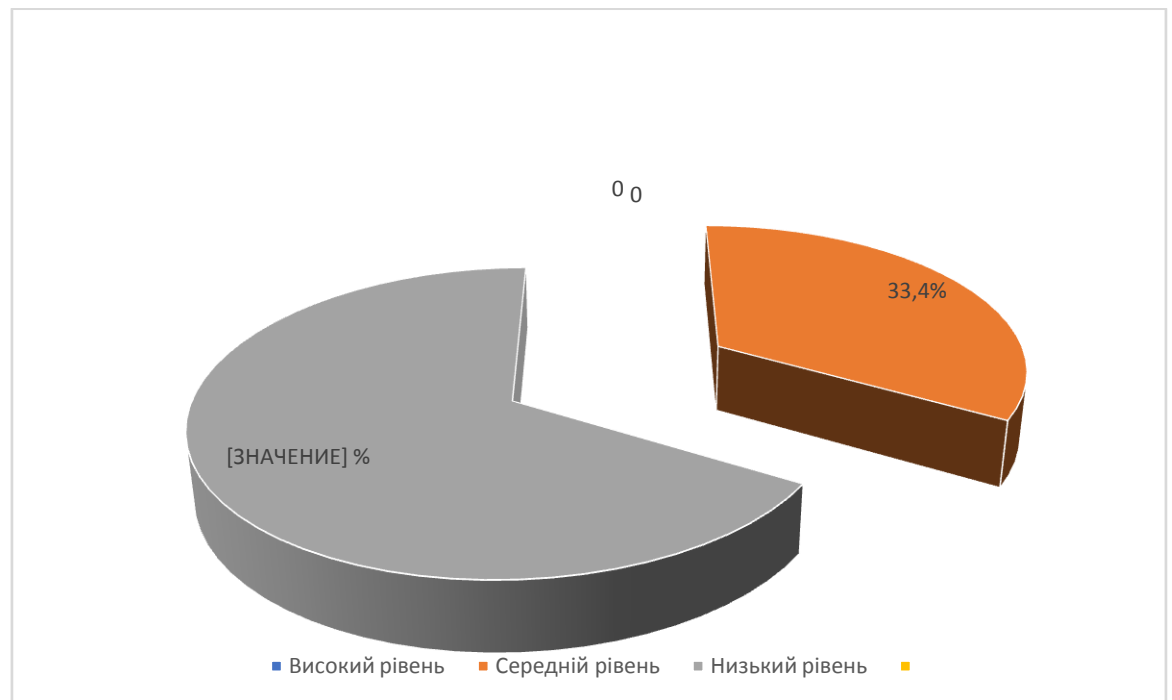


Рис. 2.2. Рівні сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами за методикою «Рукавички» Г.Цукерман

В ході проведення дослідження було виявлено, що високого рівня сформованості комунікативних навичок не досягла жодна дитина з особливими освітніми потребами.

У 33,4% учнів виявлено середній рівень сформованості комунікативних навичок. Діти змогли прийти до спільного рішення щодо того, який малюнок зробити на рукавичці, проте в процесі виконання малюнка спостерігалися відступи від початкового задуму малюнка. Коли експериментатор звертав увагу учнів на те, що малюнки відрізняються один від одного, діти намагалися знайти відмінності в своїх малюнках. Коли відмінності були знайдені, учні знову обговорювали те, що вони хотіли намалювати і продовжували працювати. До кінця роботи учні дивилися, щоб їх рукавички не відрізнялися один від одного. В результаті одержувалося 2 однакових малюнка.

Низький рівень сформованості комунікативних навичок виявлено у 66,6% учнів. Вони не здатні були домовитися, а одна дитина змалювала візерунок рукавички іншої дитини в групі. Тобто зазначена категорія учнів з особливими освітніми потребами не використовувала мовні засоби з метою взаємодії з товаришем, а також не виявляла спроби домовитися з ним.

Також до цієї групи віднесено дітей, які не змогли домовитися про візерунок і в них два різних малюнка.

Ще одна група учнів не змогла впоратися із завданням.

Отже, як засвідчили результати констатувального дослідження, у молодших школярів з особливими освітніми потребами переважно низький рівень сформованості комунікативних навичок. Серед особливостей комунікації з дорослими та однолітками можна виділити наступні:

- 1) недостатня потреба у спілкуванні;
- 2) домінування ситуативно-ділової форми спілкування з дорослими;
- 3) низька мотивація до використання мовних засобів під час спілкування;
- 4) невміння оцінювати емоційний стан один одного

5) труднощі комунікативної взаємодії.

Результати дослідження засвідчують про необхідність організації та проведення цілеспрямованої роботи, спрямованої на підвищення потреби та використання комунікативного спілкування у молодших школярів з особливими освітніми потребами як під час навчальної діяльності, так і у неформальній ситуації спілкування з дорослими та однолітками.

2.3. Формування комунікативних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій

Виходячи з результатів констатувального дослідження та теоретичного аналізу літературних джерел було розроблено програму корекційно-розвивальних занять з формування навичок комунікації у молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням виховних технологій, що складалася з трьох напрямів:

- підвищення впевненості в собі, профілактика/подолання нерішучості;
- розвиток умінь розуміти свій емоційний стан і розпізнавати почуття оточуючих людей;
- формування навичок роботи в групі, виконання спільної діяльності, вміння узгоджувати свої дії з діями партнера.

Для реалізації першого напрямку нами було використано технологію арт-терапії. Робота за другим напрямом здійснювалася в ході технології «Тренінг спілкування». Третій напрям роботи було реалізовано за допомогою Технології «Гра за станціями».

Заняття проводилися в позаурочний час. Тривалість заняття визначалася технологією виховної роботи. Так, заняття з використанням арт-терапевтичних технологій проводилося 30-35 хвилин, за технологією «Гра за станціями» – 40-45 хвилин, «Тренінгу спілкування» – 35-40 хвилин. Всього було проведено упродовж квітня-травня 2021 року 9 корекційно-розвивальних занять.

Зміст роботи за першим напрямом. Виховний вплив спрямовувався на подолання невпевненості, нерішучості у молодших школярів з особливими освітніми потребами експериментальної групи.

На першому занятті діти в шкільному саду спостерігали за квітучими деревами та квітами, описували свої відчуття, малювали квіти, дерева навесні. Після виконання завдання психоемоційне напруження значно зменшувалося, і на протязі всього заняття у всіх учнів спостерігався позитивний емоційний фон. Потім діти уявляли, що гуляють в лісі прослуховуючи аудіозаписи зі звуками лісу, а з намальованих дерев робили колаж-галявину.

Наступне заняття починалося з аудіозаписи «Голоси птахів» з метою створення позитивного настрою молодших школярів. В продовження теми заняття дітям пропонувалося намалювати птахів, а потім створити колаж з усіх робіт. Найбільшу зацікавленість в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами викликало завдання, метою якого було виліпити з тіста неіснуючого птаха. Зазначимо, що в учнів з інтелектуальними порушеннями під час виконання цього завдання виникали значні труднощі. Експериментатор при цьому організував роботу таким чином, щоб спрямувати інших дітей групи допомогти цим дітям і спільно результат досягався.

На заключному занятті учні з особливими освітніми потребами працювали з фарбами – вправа «Плями», визначали свій сьогоднішній

настрій – під час виконання завдання «Кольори настроїв». Останнє завдання викликало деякі труднощі у дітей інтелектуальними порушеннями: учні називали кольору свого настрою, проте аргументувати вибір кольору самостійно не змогли, їм, у формі навідних питань надавав допомогу експериментатор. Також було використано завдання «Портрет на підлозі», що викликало значний інтерес дітей, вони з задоволенням брали участь у створенні свого автопортрета, а потім прикрашали деталями свій силует [36].

Другий напрям корекційно-розвивальної роботи. На цьому етапі проводилася робота зі знайомства молодших школярів з особливими освітніми потребами з емоціями людини для усвідомлення власного емоційного стану і вміння розпізнавати емоційний стан інших людей. З цією метою нами застосована технологія «Тренінг спілкування» [33].

На першому тренінгу відбувалося знайомство з емоціями людини, діти вчилися визначати емоційний стан своїх товаришів, діти малювали один одного і намагалися знайти себе на малюнку. Під час показу піктограм учні відгадували емоції, намагалися їх відтворити, співвідносити з певною ситуацією спілкування З боку дорослого ставилися дітям навідні питання типу «Згадай, як відчуває себе людина, коли у неї така емоція на обличчі?»

На другому занятті з дітьми проводилася гра «Липучки» і обзивалки» Незважаючи на неоднозначні правила гри, ніхто з дітей не був скривджений прізвиськом, все заняття пройшло позитивно і психологічно комфортно для молодших школярів. Попередньо з дітьми було проведено бесіду, дорослий намагався викликати асоціацію дитини з кимось за певними ознаками (схожістю характеру, зовнішнім виглядом, вдачею тощо), наприклад, хлопчика – з ведмедиком, що любить солодощі, дівчинку – з рудою білочкою і т.д.

На третьому занятті ми вводили гру «Долоня в долоню». Оскільки для деяких дітей з особливими освітніми потребами тілесних контакт викликав неприємні відчуття, ми поступово вводили завдання, де діти мали разом потримати, наприклад вітку, заспокоїти товариша, погладивши його по руці тощо. Далі ми проводили ігри з музичним супроводом, під час яких діти ходили парами, тримаючись з руки, водили по колу хороводи.

Кожне заняття починалося з вправ на зняття психоемоційного напруження, що сприяло позитивному настрою протягом всього тренінгу; завершувалося рефлексією: кожна дитина з особливими освітніми потребами за допомогою навідних питань експериментатора описувала свій емоційний стан, розповідала, про що нове дізналася, що відчувала, що сподобалося.

Третій напрям роботи. Вправи цього напрямку були спрямовані на формування навичок спільної діяльності учнів, а також розвиток вміння узгоджувати свої дії з діями партнера. Для реалізації поставлених завдань нами використано виховну технологію «Ігри за станціями» [19]. Провідною метою заходів третього напрямку було формування навичок спілкування в команді, підвищення інтересу до роботи в команді.

Група дітей була розділена на дві команди за жеребкуванням, жеребкування відбувалося перед кожною грою. Команди отримували свій маршрутний лист з планом подорожі і оціночний лист. Виконання завдань оцінювалося балами, після закінчення гри бали підраховувалися, і визначалася команда-переможець.

Перша гра за станціями «У царстві казок» була вступною. Командам пропонувалися різні завдання, в яких потрібно було відгадати казкових персонажів, співвіднести прислів'я і приказки, вгадати казковий предмет, а також пройти естафету. Дана форма роботи викликала інтерес у всіх членів команди. Учні брали активну участь у всіх завданнях, під час виникнення

труднощів допомагали один одному. При цьому дорослий скеровував дітей на допомогу один одному, а не вказував, що потрібно було зробити.

Друга гра «Ми - помічники» розпочиналася зі збирання мозаїки, далі пропонувалося відгадати казку за однією ілюстрацією та набором ілюстрацій. Найбільший інтерес викликало завдання на станції «Відчуття» - членам команди пропонувалося відгадати на дотик предмет. На станції «Пісенна» учні відгадували пісні, та підспівували запису пісні всією командою.

Третя гра мала екологічну спрямованість і у всіх завданнях простежувалася дана тематика. Учням з особливими освітніми потребами пропонувалося зробити тварин з орігамі, розгадати кросворд, пройти естафету, а також відгадати загадки про природу. Під час виконання завдань дорослий надавав різний рівень допомоги дітям з особливими освітніми потребами, оскільки молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку дуже важко відгадувати загадки через недорозвинення вербально-логічного мислення. Широко використовувалася наочність. В кінці підводилися підсумки ігор та нагороджувалися переможці. Кожна дитина з особливими потребами одержала приз у якійсь номінації.

Слід зазначити, що вже наприкінці проведення корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних навичок за допомогою виховних технологій нами було відмічено деякі позитивні зміни в емоційному стані молодших школярів з особливими освітніми потребами, з'явилися елементи згуртованості колективу дітей, надання взаємодопомоги, розуміння емоцій один одного. З метою перевірки ефективності запропонованої програми ми провели контрольний експеримент, його результати ми розглянемо у наступному підрозділі нашого дослідження.

2.4. Порівняльний аналіз показників стану розвитку комунікативних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами

Для виявлення позитивної динаміки щодо підвищення рівня комунікації у молодших школярів з особливими освітніми потребами після впровадження програми формування комунікативних навичок з використанням виховних технологій нами було проведено контрольний експеримент. Під час контрольного експерименту ми використовували ті ж методики, що і на констатувальному етапі. Представимо аналіз одержаних результатів,

Методика для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності дітей (в редакції М. Лісіної)

Загалом нами виявлено, що після проведення занять відбулися позитивні зміни в спілкуванні учнів з особливими освітніми потребами з дорослими.

За кількісними показниками виконання завдань методики встановлено, що у 50% учнів провідною формою спілкування з дорослим є ситуативно-ділова. Діти зверталися за допомогою до педагога під час гри, за необхідності просили допомогу, якщо ж під час гри хтось з дітей зазнавав невдачу, то його підбадьорювали ці учні, тим самим стимулюючи дитину до продовження гри.

Позаситуативно-пізнавальну форму спілкування як провідну діагностовано також у половини (50 %) учнів з особливими освітніми потребами. Діти виявляли зацікавленість до прочитаних книг, ставили

педагогу питання, таким чином і відбувалося спілкування між учнями і дорослим.

Як на констатувальному, так і під час контрольного експерименту позаситуативно-особистісна форма спілкування залишилася недоступною для даної категорії дітей.

Кількісні показники виконання завдань методики представлено на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Кількісні показники виконання завдань методики для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами (у редакції М.Лісіної) під час контрольного експерименту

Потім ми зробили порівняльний аналіз рівнів розвитку комунікативних навичок за результатами виконання завдань цієї методики, одержаними до і після формувального навчання. Порівняльні кількісні показники представлено на рисунку 2.4.

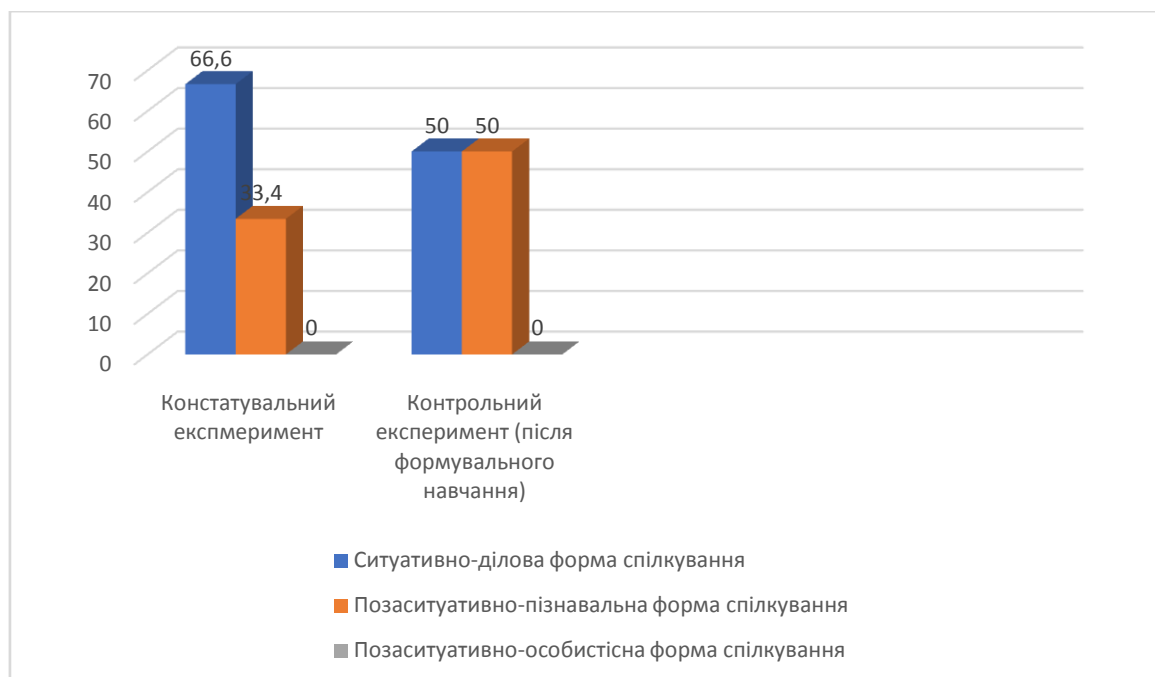


Рис. 2.4. Порівняльні показники виконання завдань методики для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами (у редакції М.Лісіної) до та після формувального навчання (у %)

Аналіз одержаних даних засвідчив, що кількість молодших школярів з особливими освітніми потребами, для яких ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим є провідною після проведеної роботи зменшилася з 66,6% до 50%. Натомість кількісні показники учнів, у яких провідна форма спілкування з дорослим – позаситуативно-пізнавальна, збільшилася з 33,4% до 50%, що засвідчує про ефективність занять з розвитку комунікативних навичок засобами виховних технологій.

Під час дослідження потреби дитини з особливими освітніми потребами у спілкуванні, домінування емоцій у процесі спілкування з дорослими і з однолітками за методикою «День народження» (в редакції М.Панфілової) нами виявлено, що 66,6% учнів з особливими освітніми потребами виявили бажання спілкуватися не тільки з близькими людьми, а

й з однолітками. Вони продемонстрували інтерес до спілкування, першими починали розмову з іншими дітьми. До початку формувального навчання цей показник склав 33,4%.

Третина дітей (33,4%) продемонстрували інтерес до спілкування тільки у вузькому колі, куди увійшли рідні люди, вчитель, асистент вчителя. До початку навчання цей показник склав 50%.

Слід відзначити, що після проведення занять з використанням виховних технологій жодна дитина не показала байдужість до спілкування. На констатувальному етапі експерименту молодших школярів з особливими освітніми потребами, які не виявили потребу до комунікативної взаємодії, було 16,6%.

Великий стілець за столом обрали лише 16,6% учнів, всі інші – 83,4% вибрали собі такий же стілець, що був і у гостей. Вибір великого стільця вказує на бажання або наявність лідерства в класі. За спостереженнями експериментатора, учень дійсно є неформальним лідером в класі та претендує на командний стиль спілкування.

Єдиний показник, який не змінився стосувався встановлення довірливих відносин з батьками – 66,6% учнів з особливими потребами за різних причин не є емоційно близькі з батьками та не мають з ними довірливих відносин. Це засвідчує про необхідність надання психологічної допомоги та супроводу не тільки молодшим школярам з особливими освітніми потребами, а й їх родинам.

Отже за результатами проведеної роботи можна зробити висновок про ефективність застосування виховних технологій, зокрема «Ігри за станціями», «Тренінг спілкування» у формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами. У дітей підвищилася комунікативно-мовленнєва активність, з'явилася

зацікавленість у спілкуванні зі своїми однолітками, мотивація до організації та участі у спільній діяльності.

Методика «Рукавички» (за Г.Цукерман) була спрямована на встановлення рівня розвитку комунікативних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами. Під час контрольного експерименту ми одержали такі результати (Рис.2.5).

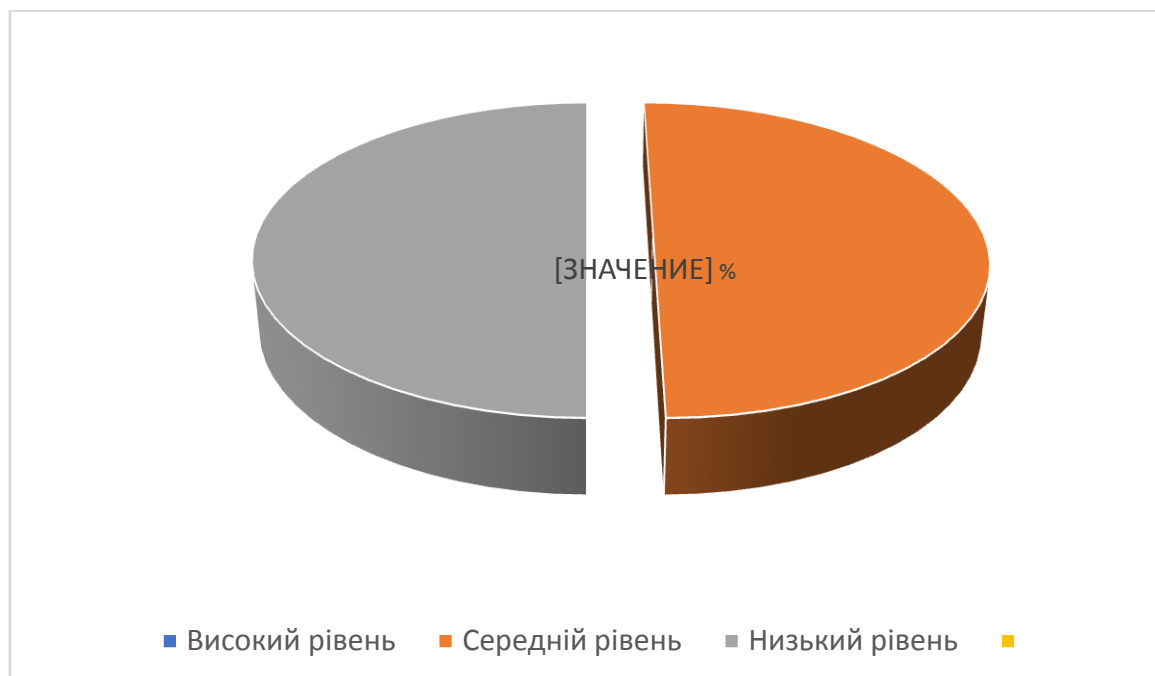


Рис. 2.5. Показники рівнів сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами за методикою «Рукавички» Г.Цукерман після формувального навчання

Так само, як і на етапі констатації жоден учень початкових класів з особливими освітніми потребами після формувального навчання так і не продемонстрував високий рівень сформованості комунікативних навичок.

У 50% учнів після проведення корекційно-розвивальної роботи із застосуванням виховних технологій виявлено середній рівень сформованості навичок комунікації У порівнянні – пі час констатувального експерименту таких школярів з особливими освітніми потребами було

33,4%. Молодші школярі були здатні дійти до спільного рішення під час вибору візерунка на рукавичці, однак наприкінці роботи виявлено відступ від попереднього задуму у однієї дитини з пари. Після спільного обговорення відмінностей ,було виправлено деякі деталі візерунка і кінцевий результат було досягнуто.

Такі ж показники – 50% учнів склали відповідність низькому рівню сформованості комунікативних навичок виявлено. На етапі констатації таких дітей виявлено 66,6%. Учні не могли домовитися про візерунок рукавички, кожна дитина з пари малювала свій орнамент і не змогла пояснити товаришу, як потрібно малювати, хоча спроби були. Діти не змогли використати вербальні засоби комунікації для того, щоб домовитися про спільну діяльність. Кінцевий результат не було досягнуто – одержано дві різні рукавички.

Порівняльні показники рівнів сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами до і після формувального навчання представлено на рисунку 2.6.

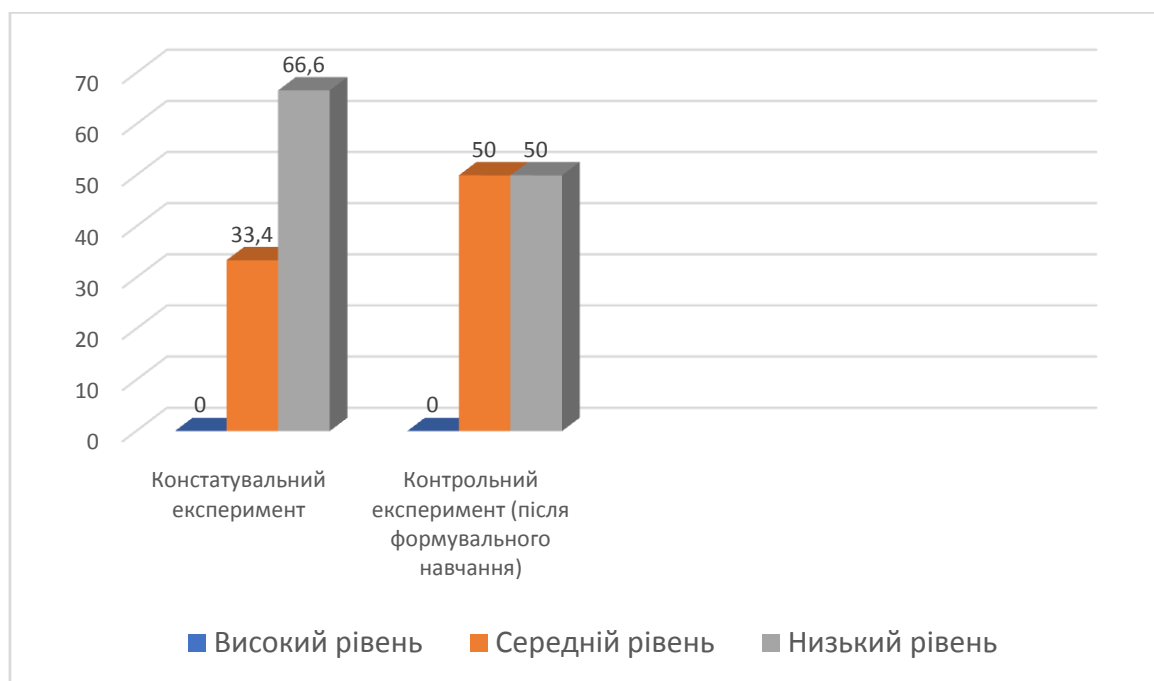


Рис. 2.6. Порівняльні показники рівнів сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами за методикою «Рукавички» Г.Цукерман на етапі констатації та після формувального навчання (у %)

Розроблена і апробована нами програма корекційно-розвивальних занять із застосуванням виховних технологій змінила співвідношення показників комунікативної взаємодії у молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема:

- 1) проведені заняття викликали зацікавленість з боку учнів, діти з ентузіазмом відгукнулися на запропоновані завдання;
- 2) у процесі проведення занять спостерігалися позитивні зміни у використанні комунікативних навичок (впевненість у своїх силах, вміння розуміти свій емоційний стан і емоційну складову спілкування оточуючих, розвиток навичок спілкування в групі, поява інтересу до спілкування з однолітками;
- 3) учні намагалися працювати в колективі, прагнули зважати на думку оточуючих, взаємодіяти з однолітками і дорослими.

Таким чином, результати контрольного експерименту засвідчують про позитивну динаміку розвитку навичок комунікації у молодших школярів з особливими освітніми потребами за всіма показниками, а отже ми можемо стверджувати про ефективність розробленої нами програми корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних навичок з використанням виховних технологій, що підтверджує висунуту нами на початку дослідження гіпотезу.

ВИСНОВКИ

Відповідно до окреслених на початку дослідження завданнями нами було здійснено аналіз літературних джерел з проблеми застосування технологічного підходу до формування комунікативних навичок у молодших школярів з особливими освітніми потребами, під час якого вивчено історичний та сучасний стан проблеми, можливості використання виховних технологій у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами.

Встановлено, що різні автори по-різному підходять до трактування понять «технологія», «педагогічна технологія» та «виховна технологія».

Так технологія характеризується як:

- 1) системний підхід у вирішенні конкретних завдань;
- 2) сукупність наук, відомостей про способи переробки тієї чи іншого сировини в фабрикат, в готовий виріб;
- 3) сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва

Педагогічна технологія визначається як:

- 1) продумана у всіх деталях модель спільної діяльності вчителя та учня, що містить систему науково обґрунтованих прийомів і методик, що сприяють встановленню таких відносин між ними, при яких оптимально досягаються конкретні освітні цілі;
- 2) сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.

Виховні технології в педагогічній науці характеризуються комплексним підходом, який передбачає єдність цілей, завдання, змісту, методів і форм виховного впливу і взаємодії.

З'ясовано, що успішність впровадження виховних технологій в освітньо-корекційному процесі з дітьми із особливими освітніми потребами визначається наступними педагогічними умовами:

- індивідуальні особливості спеціального педагога, його особистість, інтереси, професійні знання та навички, педагогічна майстерність тощо;
- ставлення педагога до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння специфіки їх психофізичного розвитку, дотримання педагогічного такту й оптимізму;
- ступінь авторитету педагога для учнів;
- наявність матеріально-технічної бази для використання виховної технології.

У процесі констатувального експерименту в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами виявлено переважно низький рівень сформованості комунікативних навичок – у 66,6% дітей, середній – у 33,4%. Серед особливостей сформованості навичок комунікації у зазначеної категорії дітей можна відмітити: низький рівень комунікативно пізнавальної потреби у спілкуванні, недостатність лексики граматичних засобів мови, труднощі побудови зв'язних мовленнєвих висловлювань, невміння встановлювати вербальні контакти з дорослими та однолітками, працювати в команді. Одержані результати підтвердили необхідність проведення цілеспрямованої спеціальної корекційно-розвивальної роботи з формування у молодших школярів з особливими освітніми потребами комунікативних умінь та навичок.

З цією метою нами була складена і апробована програма корекційно-розвивальних занять з використанням виховних технологій, що передбачала роботу за напрямками:

- підвищення впевненості в собі, профілактика/подолання нерішучості – із застосуванням арт-терапевтичної технології;
- розвиток умінь розуміти свій емоційний стан і розпізнавати почуття оточуючих людей – із застосуванням технології «Тренінг спілкування»;
- формування навичок роботи в групі, виконання спільної діяльності, вміння узгоджувати свої дії з діями партнера – із застосуванням технології «Гра за станціями».

В результаті проведення якої була відзначена позитивна динаміка в розвитку навичок спілкування в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, що підтверджено результатами контрольного експерименту – кількість дітей з низьким рівнем сформованості комунікативних навичок зменшилася на 16,6%.

Отже, проведене експериментальне дослідження щодо формування у молодших школярів з особливими освітніми потребами комунікативних навичок з використанням виховних технологій засвідчило, що планомірна, цілеспрямована, і систематична робота сприяла підвищенню рівня та покращенню якості комунікативних навичок у зазначеної категорії учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 311с.
2. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 80 с.
3. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: *Монографія*. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
4. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Бех І. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади*: навч.-метод. посібник. К.: Либідь, 2003. 280 с.
6. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 214с.
7. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление. М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.
8. Бондар С., Момот Л., Липова Л., Головки М. Перспективні педагогічні технології: навч. посіб. / за ред. С. Бондар. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.
9. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2007. 197с.
10. Гаркуша Ю.Ф., Черлина Н.А., Манина Е.В. Новые информационные технологии в логопедической работе. *Логопед.* 2004. № 2. С.23-25.
11. Гликман И.З. Теория и методика воспитания.–М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2009. 175 с.

12. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. М.: Инфа, 2001. 272 с.
13. Гузеев В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с.
14. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. 352 с.
15. Дридзе Т. М. . Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1987. 301 с.
16. Елсакова А. Н., Лисовская Н. Н., Соколова И. В. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда. Челябинск, 2014. С. 33-34.
17. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М: Изд-во Московского университета, 1990. 104 с.
18. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. М: Педагогика, 1994. 163с.
19. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 206 с.
20. Казакова Л.А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. Ульяновск, 2008. 138 с
21. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
22. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. - СПб.: Речь, 2006. 160 с.
23. Колеченко А.К. Психология и технологии воспитания: *Монография*. – СПб.: КАРО, 2006. 416 с.

24. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2006. 368 с.
25. Коняева Н. П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития. М.: ВЛАДОС, 2010. 199 с.
26. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989. 95с
27. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
28. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
29. Мариновська О. За межами можливого. Сутність, специфіка, орієнтири реалізації технологічного підходу в освіті. *Управління освітою*. 2009. № 5 (209). С. 29–32.
30. Методика воспитательной работы / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2008. 160 с
31. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка М.: Издательство: А ТЕМП, 2009. 944 с.
32. Освітні технології: навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. 256 с.
33. Панфилова М. А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: ГНОМ, 2012. 160 с.
34. Підласий І. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Слово, 2004. 616 с.
35. Поляков С. Д. Технологии воспитания. М.: Владос, 2003. 144 с.
36. Програмно-методичний комплект «Технології навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього середовища»:

навчально-методичний посібник «Технології корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному навчальному закладі: позаурочний час» Укладачі: Н.О.Квітка, А.В.Лапін. Київ, 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723127/1/%D0%A2%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%83%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%87%D0%B0%D1%81.pdf> (дата звернення 23.08.2021.).

37. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О, Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1). 2020. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5> (дата звернення 12.08.2021.).

38. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2010. 187с.

39. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Технодрук, 2019 158 с.

40. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: методичний посібник / автори-упорядники Д.Д. Романовська, Р.І.Мінтянська / за загальною редакцією Д.Д. Романовської. – Чернівці: Ліра, 2020. 190с.

41. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Ярославль: Академия развития, 2008. 128с.

42. Умняшова И.Б., Никандрова Т.С, Привина М.Д., Мунирова А.Р., Ульянова А.В. Профилактическая деятельность школьной психологической службы: Методическое пособие. М.: Академия, 2006. 61 с.

43. Шипицына Л.М., Заширинская О. В., Воронова А. П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. 384 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Юзюк Віта Віталіївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої

освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021

(дата)



(підпис)

Юзюк В.В.

(ім'я, прізвище)