

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

_____ Олена БРЕЖНЄВА
«__» _____ 2021 року

«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Самофалової Яни Олександрівни

Науковий керівник:

Щербакова К.Й., кандидат
педагогічних наук, професор

Рецензент:

Комісарик М.І., кандидат
педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти
Чернівецького національного
університету ім. Юрія Федьковича

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«__» _____ 2021 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ	9
1.1. Можливості дітей з особливими освітніми потребами до опанування елементарних геометричних знань та умінь	9
1.2. Педагогічні умови розвитку емоційно-позитивного ставлення дітей з особливими освітніми потребами до навчання	23
Висновки до розділу 1	44
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ФОРМОЮ ПРЕДМЕТІВ І ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ	46
2.1. Діагностування можливостей засвоєння геометричних знань та умінь дітьми з особливими освітніми потребами у навчанні (констатувальний експеримент)	46
2.2. Реалізація корекційно-розвивальних програм формування геометричних знань та умінь у дітей з особливими освітніми потребами (формувальний експеримент)	59
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження (контрольний експеримент)	76
Висновки до розділу 2	84
ВИСНОВКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	89
ДОДАТКИ	99

ВСТУП

Важливою характеристикою сучасної педагогічної науки є звернення значної кількості вчених до розкриття ефективних шляхів розвитку дітей з особливими освітніми потребами (Н. Ашиток, С. Бричок, О. Катаєва, А. Колупаєва, Л. Манулова, С. Миронова, А. Обухівська, О. Платонова, Н. Селіванова, П. Таланчук та ін.). Саме цей напрям у зарубіжній та вітчизняній науці вважається одним з провідних. Не тільки науковці, але й суспільство в цілому переосмислюють традиційні підходи до реалізації права таких дітей на освіту, їх розвиток і соціалізацію у спільній діяльності зі здоровими однолітками. Науковці доводять значний позитивний вплив на розвиток таких дітей перебування їх у дитячому колективі та змістовне спілкування з ними. Основне завдання педагогів – створення емоційно-позитивних умов для такого спілкування та організація змістовної спільної діяльності.

У державних та нормативних документах з освіти висуваються конкретні вимоги до організації психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини з особливими можливостями, зокрема у навчанні.

Проблема інтеграції таких дітей в інклюзивні групи закладів дошкільної освіти у XXI столітті стає однією з актуальних. Концептуальна ідея такої інтеграції випливає з того, що дитині для повноцінного розвитку її можливостей потрібне спілкування зі здоровими однолітками під наглядом і керівництвом фахових спеціалістів. Таким дітям потрібна дієва психолого-педагогічна корекційна допомога та опора на їхні можливості на основі індивідуально-особистісного підходу в навчальному і виховному процесі.

Аналіз теоретичної та методичної літератури з проблеми математичного розвитку дітей дошкільного віку (Н.Баглаєва, Г.Белошиста, О.Брежнева, В.Данилова, Г.Леушина, Н.Непомняца, К.Щербакова та ін.) свідчить про те, що найважливішим засобом розумового розвитку є

формування у дітей елементарних математичних уявлень. Змістом математичних уявлень є кількісні уявлення (множина, число, величина, лічба, обчислювальна діяльність) та просторово-часові уявлення (форма, простір, час).

Наукові дані та наші спостереження за діями дітей з особливими освітніми потребами довели, що в самостійній діяльності діти частіше використовують предмети, які мають в основі просту геометричну форму: м'ячі, кубики, пірамідки, вежі тощо. Як правило, діти не знають їх назв, а тим більш не звертають увагу на їх особливості (сторони, кути, вершини). Вони просто виконують практичні, сенсорні, ігрові дії з ними. Виходячи з цього, головним засобом математичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами ми вважали саме формування в неї елементарних геометричних знань та умінь.

Ретроспективний аналіз порушеної проблеми засвідчив певні протиріччя в організації такої роботи:

- у зарубіжній і вітчизняній науці доведена значущість соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, але, як свідчить педагогічна практика, заклади дошкільної освіти мають значні труднощі в організації цього процесу;

- батьки дітей, в яких є особливі освітні потреби, прагнуть до партнерських взаємин з медико-психолого-педагогічними працівниками, але в них недостатньо відповідного досвіду такого спілкування;

- діти з особливими освітніми потребами інтуїтивно прагнуть до спільної діяльності зі здоровими однолітками, але попередній досвід індивідуального виховання у родині не надає їм можливості для цього;

- в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти конкретну корекційну роботу з такими дітьми одночасно виконують вихователь та його асистент, основними пріоритетними функціями яких є діагностична і розвивальна робота з дитиною, але вони не завжди готові до партнерських взаємин з усіма суб'єктами цього багатофакторного процесу.

Актуальність, соціальна і педагогічна значущість визначеної проблеми та недостатня її розробленість зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Організаційно-педагогічні умови формування елементарних геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами».**

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування можливостей дітей з особливими освітніми потребами до навчання та експериментальна перевірка впливу організаційно-педагогічних умов на рівень сформованості в них елементарних геометричних знань та умінь.

У зв'язку з цим **об'єктом** нашого дослідження є розвиток елементарних геометричних знань та умінь у дітей із затримкою психічного розвитку.

Предметом дослідження є організаційно-педагогічні умови забезпечення розумового розвитку дитини завдяки організації навчання за індивідуальними корекційно-розвивальними програмами з формування елементарних геометричних уявлень.

Реалізація мети і предмету дослідження дозволили сформулювати наступні **завдання**:

- виявити стан проблеми, в якій розкриваються особливості організації навчання дітей з затримкою психічного розвитку;

- виявити індивідуальні можливості дитини до навчання і на цій основі спрогнозувати шляхи розвитку в неї геометричних уявлень;

- розробити структурно-функціональну модель формування елементарних геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами;

- впровадити в освітній процес визначені на початку дослідження організаційно-педагогічні умови формування елементарних геометричних знань та умінь;

- довести вплив індивідуальної корекційної роботи на рівень геометричних знань та умінь дитини з особливими освітніми потребами.

Відповідно до зазначеного на початку дослідження нами було зроблено

таке припущення: формування елементарних геометричних знань та умінь у дітей з особливими освітніми потребами буде більш ефективним завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов:

1) створення емоційно-комфортного перебування та спілкування дитини з особливими потребами з дітьми інклюзивної групи та дорослими – працівниками закладу дошкільної освіти;

2) змістовне забезпечення сенсорно-пізнавального простору як важливого чинника формування мотивації дитини до навчальної діяльності;

3) індивідуальні корекційно-розвивальні програми, зокрема з формування елементарних геометричних уявлень, які відповідатимуть пізнавальним можливостям дитини з особливими освітніми потребами;

4) організація партнерських взаємин всіх суб'єктів освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти (діти з особливими освітніми потребами, їхні батьки, медико-психолого-педагогічні працівники).

Основними **методами** дослідження були:

– *теоретичні* – аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, порівняння та узагальнення поглядів вчених на дану проблему, моделювання;

– *емпіричні* – спостереження, бесіди з дітьми, анкетування батьків та педагогічних працівників, інтерв'ю з логопедом, дефектологом і психологом, педагогічний експеримент;

– *математичні* – кількісний та якісний аналіз фактичних даних, інтерпретаційні, статистичні методи.

Як доводять С. Бричок, А. Колупаєва, Ю. Шалівська та інші, фахівці, які працюють з такими дітьми, мають бути підготовленими до багатofакторної діяльності. Перш за все вони повинні володіти методикою діагностування як основою психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини, бути налаштованими на спільну працю з батьками цих дітей, мати навички консультування, вміння проводити тренінги з батьками та корекційні заняття з дітьми.

Проблема соціалізації та інтелектуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами є однією з сучасних та недостатньо розроблених проблем. Маємо підкреслити, що до розв'язання завдань з цієї проблеми майже не готові ані педагоги, ані батьки, ані заклади дошкільної освіти в цілому.

Теоретична новизна дослідження:

– *розкрито і конкретизовано* сутність понять: особливі освітні потреби, затримка психічного розвитку дитини, елементарні геометричні уявлення, індивідуальні корекційні програми розвитку;

– *охарактеризовано* компоненти формування у дитини елементарних геометричних уявлень (емоційний, змістовий, дійовий), показники цих компонентів та рівні (високий, середній, низький) розвитку геометричних знань у дітей;

– *уточнено* сутність партнерської взаємодії і корекційної роботи з дитиною із затримкою психічного розвитку;

– *подальшого розвитку* дістали положення про важливість включення дитини з особливими освітніми потребами в дитячий соціум здорових молодших дітей;

– *доведено* вплив виявлених організаційно-педагогічних умов на сформованість у дитини елементарних геометричних уявлень.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені та впроваджені в практику роботи інклюзивних груп закладів дошкільної освіти організаційно-педагогічні умови забезпечення розумового розвитку дитини з особливими освітніми потребами; індивідуальні корекційно-розвивальні програми формування елементарних геометричних уявлень у дітей можуть бути використані в роботі інклюзивних закладів дошкільної освіти.

Результати дослідження також можуть бути використані для розширення змісту лекцій і семінарських занять з фахових дисциплін, пов'язаних з інклюзивною освітою дітей з особливими освітніми потребами,

зокрема дітей із затримкою психічного розвитку.

Розроблені нами індивідуальні корекційно-розвивальні програми з формування елементарних геометричних уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку можуть використовуватися студентами на педагогічній практиці в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Базою проведення дослідження був заклад дошкільної освіти № 46 м.Маріуполь, група четвертого року життя.

Структура і обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (96 найменувань), 5 додатків. У роботі містяться 5 рисунків, 9 таблиць. Повний обсяг роботи 107 сторінок, із них основного тексту 88 сторінок. Також за матеріалами дослідження маємо 2-є Тез, про що відмічено у бібліографії.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ

1.1. Можливості дітей з особливими освітніми потребами до опанування елементарних геометричних знань та умінь

Наука, яка розкриває навчально-виховну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами, називається *спеціальною педагогікою* або *інклюзивною педагогікою*.

Слід зазначити, що ця наука є однією з самих «молодих» наук у системі психолого-педагогічних наук.

Дослідники цієї проблеми (О.Катаєва, А.Колупаєва, С.Міронова, О.Платонова та ін.) доводять особливий характер цієї науки, який залежить, перш за все, від особливих можливостей дитини, її готовності (неготовності) до навчання.

Науковці відмічають, що інтелектуальні можливості дітей з особливими освітніми потребами відрізняються від можливостей здорових дітей, вони значно нижчі. Тому знання, що надаються такій дитині, відповідно до особливостей її розвитку повинні бути досить простими, доступними для опанування нею й утилітарними (тобто такими, які дитина може використовувати в практичній діяльності). Саме простота змісту знань вирішує питання про своєрідність роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, у нашому випадку це діти з затримкою психічного розвитку.

Становлення вітчизняної спеціальної педагогіки в усіх її областях, в тому числі і в навчанні дітей з порушенням інтелекту, пов'язане з науковою діяльністю Л. Виготського, який заклав теоретичні основи сучасної спеціальної освіти. Основні поняття та їх методологічний зміст, які введені Л. Виготським у контекст психолого-педагогічної діяльності, такі:

1) «структура дефекту» (основний дефект і супутні порушення). У нашому випадку це діти із затримкою психічного розвитку;

2) автор акцентує увагу на єдності біологічного і соціального (при переважаючою ролі соціального) в понятті «дефект». Саме це спрямовує педагогіку до визначення ефективних шляхів соціалізації дитини;

3) у педагогічній роботі важливим є співвідношення дефекту і можливості його компенсації. У нашому випадку це формування елементарних геометричних уявлень;

4) значущою є єдність законів розвитку нормальних і аномальних дітей;

5) якісна своєрідність в розвитку аномальної дитини. У наших дітей діагностована легка затримка психічного розвитку;

6) нерівномірність і вибірковість недорозвинення інтелекту (при розумовій відсталості). Отже, на початку корекційної роботи обов'язковим є діагностування можливостей дитини;

7) положення про єдність недорозвинення інтелекту і афекту (у нашому випадку при затримці розумового розвитку).

Спираючись на теоретичні положення, закладені Л.Виготським, розробляється сучасна спеціальна педагогіка (Н. Ашиток, С. Бричок, О. Катаєва, А. Колупаєва, С. Літовченко, С. Міронова, О. Платонова та ін.).

На початку дослідження, ми виходили з того, що сучасна спеціальна педагогіка – це теорія і практика навчання і виховання дітей з особливими інтелектуальними потребами. Предметний зміст цієї педагогіки обов'язково передбачає соціальну й правову адаптацію і реабілітацію, а також соціальну інтеграцію таких осіб. Отже, значущість включення таких дітей в соціум однолітків, а частіше молодших порівняно з ними дітей є обов'язковим. Науковці зазначають, що категоріальний апарат цієї педагогічної науки включає в себе як загальнопедагогічні поняття – «навчання», «освіта», «виховання», «розвиток», «формування», «соціалізація» тощо, які вживаються в тому ж значенні, що і в загальній педагогіці.

Крім того, спеціальна педагогіка має свою термінологію – «корекція», «корекційно-розвивальне навчання», «компенсація», «соціальна та педагогічна (освітня) інтеграція», «адаптація», «реабілітація», «абілітація» та ін.

Центральне місце в спеціальній (корекційній) роботі з дітьми має корекційно-розвивальна діяльність, яка полягає в тому, щоб засобами і методами навчання і виховання медико-психолого-педагогічні фахівці мали можливість сприяти розвитку дитини з затримкою психічного розвитку, одночасно компенсуючи наявні відхилення в її інтелектуальному розвитку. Ця система корекційно-розвиваючого навчання покликана соціально реабілітувати і інтегрувати дитину в сенсорно-пізнавальний простір та розвинути її особистість.

Сучасні науковці (С.Бричок, Л.Колупаєва, Л.Манулова, Л.Міронова, А.Обухівська та ін.), розробляючи змістовні і організаційні умови навчання і виховання таких дітей, використовують досягнення суміжних наук, які умовно можна розділити на три блоки: клініко-фізіологічні, психологічні та соціально-педагогічні.

Серед найбільш важливих загальнопедагогічних і корекційно-розвивальних завдань у спеціальній педагогіці можна виділити наступні:

- вивчення цілей, завдань, принципів, змісту навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- дослідження організаційних форм і педагогічних умов навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку;
- розробка ефективних методів, прийомів і засобів діагностування, навчання і розвитку дітей з урахуванням особливостей їх можливостей до навчання;
- розробка змістовно-функціональних моделей педагогічної допомоги і супроводу розвитку дітей з порушенням інтелекту в процесі їх соціалізації.

Реалізація особливих, корекційних завдань відбувається, як правило, в спеціальному навчальному плані і програмах спеціальної (корекційної)

школи, які істотно відрізнялися від таких в масовій школі або закладах дошкільної освіти для здорових дітей.

Важливим для нашого дослідження є положення Л.Виготського, а також розробки сучасних науковців про те, що біологічний дефект, який лежить в основі будь-якого порушення (сліпота, глухота, розумова відсталість), набуває в процесі розвитку дитини чітку соціально-середову і культурну обумовленість. Виходячи з цього, як засвідчив аналіз порушеної проблеми, сучасна інклюзивна педагогіка надає важливого значення соціальному оточенню, перебуванню дитини з особливими освітніми потребами у колі однолітків або молодших дітей, які можуть бути для них еталоном у розвитку.

Діти рано починають порівнювати себе з іншими людьми. Педагогу, який працює з дітьми, що мають недорозвинення інтелектуальних і афективних процесів при затримці розумового розвитку, можна порівнювати з розвитком здорових дітей – в нашому випадку має місце ураження інтелектуальної діяльності і емоційно-вольової сфери дитини.

Як доводять дані досліджень, діти з особливими освітніми потребами інтегруються в групи здорових дітей, які молодші на 1 – 2, а іноді і на 3 роки. Така ситуація певним чином вирівнює можливості дитини із затримкою психічного розвитку і здорової дитини в процесі навчання.

Майже сто років тому Л. Виготський звернув увагу суспільства на те, що основним завданням виховання дитини з особливими потребами є її включення в суспільне життя і здійснення компенсацій порушень шляхом активізації діяльності збережених аналізаторів. На його думку, затримка розвитку дитини пов'язана не стільки з біологічними факторами, скільки з соціальними умовами. Саме такі умови пов'язані з інтеграційними процесами в інклюзивній освіті.

Як засвідчує досвід роботи в таких групах, вони мають першочергове значення, важливим є включення дитини з особливими потребами до колективів здорових дітей.

Інтеграційні процеси, як доводять наукові дослідження (Н.Ашиток, А.Колупаєвої, Ю.Найди, Л.Шипіциної та ін.), і як свідчить педагогічний досвід закладів інклюзивної освіти, є перспективними.

В основі концепції інтеграції лежить дотримання принципу реалізації прав дитини на користування всіма можливостями, які пропонує суспільство для розвитку дітей взагалі.

Суспільний і законодавчий захист таких дітей визначено в багатьох державних і нормативних документах: законах, Державних стандартах, указах, постановах тощо.

Виходячи з аналізу теорії та методики математичного розвитку дітей дошкільного віку, у дослідженні розглядаються можливості дітей з особливими освітніми потребами саме в опануванні геометричними знаннями та вміннями. Засвоєння дитиною знань про форму предметів і геометричні фігури залежить, перш за все, від її можливостей сприймати ці предмети, запам'ятовувати визначення їх якостей (круглий, не має кутів, схожий на м'ячик тощо).

Результат корекційного навчання залежить також від особливостей уваги, пам'яті, мовлення, мислення та уяви дитини. Саме пізнавальні психічні процеси надають можливість або заважають дитині включатися в освітній процес.

Характеризуючи можливості дітей з особливими потребами в навчанні, науковці (С.Дерябо, Є.Клімов, А.Колупаєва, В.Лебедева, Є.Орлова, П.Таланчук, Ю.Шулівська та ін.) підкреслюють важливість і необхідність, з одного боку, включення їх у дитячий соціум здорових дітей, з іншого – організація медико-психолого-педагогічного супроводу розвитку таких дітей. У структурі цього процесу визначаються такі компоненти: спостереження за дітьми, яке надає можливість визначати статус кожної дитини і динаміку змін в її психічному розвитку, зокрема в пізнавальній сфері; створення оптимальних соціально-педагогічних умов для розвитку дитини з опорою на її базові психологічні можливості.

У науці доведено, що ключовим завданням корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема затримку психічного розвитку, є розвиток їх можливостей у пізнавальній сфері. Оскільки розумовий розвиток розглядається як засновник пізнавальних психічних процесів: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява. Цей процес може відбуватись під час цілеспрямованого навчання, керованого вихователем або батьками, а також самостійно в різних видах дитячої діяльності.

Така робота може відбуватися в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти – на колективних заняттях, у повсякденному житті, при ознайомленні з навколишнім світом, в процесі організації всіх видів дитячої діяльності і на індивідуальних заняттях з наочним матеріалом, який, наприклад, забезпечує формування елементарних геометричних уявлень.

У дослідженнях О. Катаєвої, О. Стребелевої та ін. ідеться про розвиток психічних процесів як необхідних можливостей розвитку навчальної діяльності у дітей з особливими потребами.

Так, розвиток уваги і запам'ятовування науковцями розглядається як важливий чинник успішного засвоєння дітьми доступного для них обсягу знань, умінь. Науковці доводять, що спочатку треба створити емоційний контакт дорослого з дитиною, який має проводити заняття (ігри та вправи). Для цього використовуються різні іграшки, серед яких, наприклад, є м'яч. Коли м'яч котиться, дитина звертає увагу на це дійство. При цьому різні діти по-різному виявляють свої емоції: спостерігають мовчки, або кричать. Для розвитку зорової уваги вчені рекомендують використовувати ігри з переміщенням предметів в просторі, наприклад, на столі. Переміщення повинно проводитися повільно, так, щоб дитина могла простежити за рухом. Ці дії можна проводити як ляльковий театр: мишка ховається від кішки; собака шукає хлопчика; хлопчик катає м'ячик та ін.

Коли діти навчаться стежити за пересуванням, яке відбувається у них на очах, можна перейти до переміщення предметів, прихованих від очей дитини. Це можна робити, використовуючи ширму. Лялька з'являється то над

ширмою, то ліворуч або праворуч від неї. Діти, можуть очікувати ляльку, її появу. Але, як доводять науковці, можливості дітей з порушеннями інтелекту визначають свою програму дій. На жаль, багато з цих дітей не можуть уявити собі шлях ляльки за ширмою, тому переводять свій погляд з одного місця на інше тільки після того, як з'явиться іграшка. Щоб спонукати дітей до простежування, не потрібно поспішати. Як свідчать спостереження, більш продуктивними такі дії будуть наприкінці першого або на початку другого тижня занять.

Для активізації цього процесу можна використати такий прийом: попросити дітей показати, де з'явиться лялька зараз. Після того, як діти покажуть, лялька з'являється саме там, а іноді може з'явитися і не там. Це підтверджує (або спростовує) їх припущення. Коли педагог хоче показати дітям (дитині), як рухається лялька за екраном, він разом з ними може заходити за екран. Потім вони повертаються на свої місця, і гра повторюється. В таких іграх акцентується увага на виявленні можливостей уваги дітей. Потрібно брати до уваги те, що активні дії дитини в іграх сприяють розвитку уваги та пам'яті (наприклад, вони запам'ятовують, де знаходиться іграшка). Проте цей процес повільний, він вимагає терпеливого ставлення вихователя й усвідомлення ним того, що в жодному разі не можна поспішати. Доцільно ігри спочатку проводити на обмеженому просторі, а потім – в межах групової кімнати (спочатку на столі, потім на підлозі). Це пояснюється тим, що дітям з порушенням інтелекту відчують труднощі під час орієнтування навіть у знайомому просторі. Приклади з педагогічної практики, описані в літературі, свідчать про те, що такі діти бачать ті предмети, які розташовані на рівні її очей, або ті, які випадково потрапляють в її поле зору.

Педагогічний досвід свідчить, що діти зовсім не вміють шукати, оглядати приміщення для того, щоб знайти необхідну іграшку. Тому рекомендується вихователю спочатку ховати велику, яскраву іграшку, яка приваблюватиме дітей, викликатиме їх захоплення, разом з дітьми. При

цьому потрібно це робити не поспішаючи й при цьому звертати увагу на предмети та речі, які знаходяться поруч. Наприклад, «Ось підвіконня, сюди класти не треба; ось двері, біля дверей стоїть шафа, вона висока, а ось буфет, кладемо іграшку сюди». Такі дії вихователя допомагають дітям цілеспрямовано звертати увагу на простір, який знаходиться навколо. Самі діти цього зробити не можуть.

Спочатку предмети кладуться на рівні очей, згодом простір розширюється і предмети кладуться вище або нижче. З метою ускладнення завдання рекомендується спочатку класти предмети на очах удітей, а потім коли вони цього не бачать. Такий підхід допомагає педагогу виявляти можливості кожної дитини й відповідно до цього вибудовувати з кожним корекційну роботу.

Науковці, В. Басюра, Н. Кузьміна-Сиромятнікова, М. Кузіна, Н. Непомняща та ін.), відзначають у дітей затримку розвитку майже всіх психічних процесів: сприйняття, уваги, мислення, уяви, пам'яті.

Включення дитини в процес навчання має бути одночасно з розвитком цих процесів. Так, робота над розвитком довільної уваги лише змінює свої форми і зливається з іншими видами занять і вправ. У свою чергу вивчення особливостей уваги надає можливість зрозуміти особливості запам'ятовування, формування довільної пам'яті. Коли дитина з особливими потребами приходить в дошкільний заклад, довільне запам'ятовування виявляється у неї несформованим – вона не може свідомо, з власної волі запам'ятовувати запропоновану їй інформацію. Природно, це не означає, що дитина нічого не може запам'ятати. Така дитина часто запам'ятовує мимоволі і багато чого. Але подальший розвиток її можливостей буде залежати від тренування її уваги і пам'яті. Педагогічна література містить багато рекомендацій для вихователів. Для цього проводяться ігри і вправи. Такими діагностичними іграми можуть бути «Знайди свою іграшку», «Що змінилося», «Чого не вистачає» та ін.

Коли у грі приймало участь декілька дітей (у нашому випадку їх було

троє), їм роздавалися різні іграшки. Коли діти трохи погралися з іграшками, їх можна скласти в коробку, а дітям запропонувати пройтися по групі. Після «прогулянки» кожна дитина повинна знайти свою іграшку серед інших. Можливості запам'ятовування у дітей будуть очевидними.

Методики рекомендують, що надалі цю гру можна ускладнити – роздати дітям іграшки одного призначення, але різні за величиною або за кольором (наприклад, кубики або м'яч різного кольору). Пошуки кожної дитини будуть відрізнятися, що надає можливість характеризувати її можливості.

Інший напрямок у розвитку запам'ятовування – запам'ятовування місцезнаходження предметів, спочатку на обмеженому просторі, а потім в межах групової кімнати. Можливості дітей запам'ятовувати місцезнаходження предмета на обмеженому просторі можна діагностувати за допомогою гри «Шафа», де в шафу, склеєну з маленьких коробок, на очах у дитини ховається маленька іграшка або предмет (гудзик, мозаїка, намистинка). Потім «шафа» закривається ширмою, або накривається серветкою, на 10 секунд. Коли ширма (або серветка) прибирається, дитина повинна згадати, в яку саме «скриньку» вона заховала іграшку. Спочатку в «шафі» має бути 2, а потім 3 – 4 «скриньки». Протягом декількох днів кількість «скриньок» і час закривання їх збільшується.

Науковці основним засобом перевірки можливості у дітей запам'ятовування розташування предметів у просторі визначають гру. Гра поступово ускладнюється, завдання змінюються, дитина пробує себе у нових ситуаціях.

Дослідники характеризують ці ситуації як приклади індивідуального виявлення сприймання. Деякі діти можуть швидко знаходити заховану іграшку й принести її вихователеві, а деякі, знайшовши іграшку, починають нею гратися. А іноді діти не знаходять своєї іграшки, тоді на допомогу їм приходять педагог (Н. Ашиток, О. Катаєва, А. Колупаєва та ін.).

У порушеній нами проблемі об'єктом є діти із затримкою психічного

розвитку. Відповідно до їх особливостей науковці підкреслюють важливість їх можливостей сприйняття та уявлення для ефективного включення в освітній процес, у якому створюються умови для розвитку мислення і пізнавальної діяльності – навчання. Спеціальні заняття для сенсорного розвитку дітей проводяться в групах 4 – 5 року життя. Як показує педагогічна практика в інклюзивні групи приходять діти саме такого віку. Вони легше соціалізуються, накопичують позитивний досвід спілкування з незнайомими поки що дорослими та однолітками. Проте участі дітей у колективних заняттях для цієї категорії дошкільників замало. Для них необхідно проводити індивідуальні корекційні заняття на кожен день.

У науці загальними є підходи педагогів, психологів, фізіологів про те, що дитина народжується вже зі сформованими органами чуття. У всіх дітей є очі, вуха, шкіра, що дозволяє їх сприймати навколишню дійсність. Але, це тільки передумови для того, щоб дитина поступово накопичувала досвід. Для цього з дитиною необхідно проводити цілеспрямовану роботу. Саме цілеспрямована та методично керована діяльність дорослих (батьків, вихователів та інших фахівців) нададуть значний позитивний результат.

Дитину необхідно навчати розгляданню, обмацуванню тощо. У неї необхідно сформувати перцептивні дії. Вона має розрізняти і називати форму предметів. Саме це положення є важливим для нашого дослідження. Воно спрямоване на формування в дітей з особливими потребами елементарних геометричних уявлень.

Наука та практика впродовж тисячоліть розробила систему геометричних еталонів, які називаємо геометричними фігурами.

Як вважають науковці О.Катаєва, А. Колупаєва та ін. діти з порушенням інтелекту не можуть використовувати ці еталони без допомоги дорослого. Для них важливим є саме індивідуальні корекційні заняття.

Як вважає А. Колупаєва, у процесі сприйняття дитини поступово накопичуються зорові, слухові, рухові, дотикальні, смакові образи, на які педагог спирається у процесі індивідуально корекційних занять. Важливим у

цьому процесі є поєднання конкретних образів зі словом. Це забезпечує осмислення, об'єднання та закріплення образи предметів, їх властивості та відносини. Наукові дані доводять, що образи сприйняття, які закріплені в слові, краще запам'ятовуються і осмислюються.

Сучасні дослідниці Н. Ашиток, С. Бричок зазначають, що завдяки створенню спеціальних умов й враховуючи можливості дитини з особливими освітніми потребами відбувається наближення аномального розвитку до нормального. При цьому треба враховувати, що процес сприйняття дитиною з порушенням інтелекту, у тому числі дитиною з затримкою психічного розвитку, відбувається по-різному, вона має особливості, врахування яких є необхідним під час організації корекційного навчання.

Діти із затримкою психічного розвитку значно відстають в опануванні відповідних знань та вмінь. Відповідно важливим є якомога раніше забезпечувати розвиток сприйняття в таких дітей. Цей процес є ефективним, коли дитина навчається і спілкується з іншими в інклюзивній групі. І чим раніше вона буде включена в таке спілкування, тим краще для неї.

Разом з тим науковці підкреслюють, що також важливим є прискорення темпу сприйняття, його інтенсифікація.

Особливістю інклюзивної педагогіки є те, що аномальний розвиток дитини крім відставання характеризується ще й наявністю відхилень. Їх можна подолати завдяки здійсненню корекції та компенсації.

На переконання О. Катаєвої, розвиток сприйняття дітей з порушенням інтелекту буде ефективний за умови використання в освітньому процесі спеціальних методик. Такі методики розробляються сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими. У цих методиках важливе значення надається використанню ігор та ігрових вправ.

Для забезпечення розвитку пізнавальних психічних процесів у дітей із затримкою психічного розвитку, потрібно застосовувати зразок. Тому що саме наслідування у цих дітей має особливе значення. Діти повторюють дії дорослого і однолітків. Усі заняття мають проводитись ігровим

інтерактивним методом (одноосібно або маленькими підгрупами – дві рідше три дитини).

Під час проведення корекційної роботи з дитиною із затримкою психічного розвитку важливими є її можливості її мислення. Як вважають С. Ладивір, Т. Піроженко та ін. мислення є необхідним компонентом загального розумового процесу. У дошкільному віці тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне. Для контингенту дітей, які є об'єктом нашого дослідження найхарактернішим є наочно-дійове мислення. Дитина копіює дії інших навколишніх йому людей і таким чином осмислює власні дії.

Науковці (А. Богуш, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Н. Подд'яков та ін.) вказують на те, що мова є основним компонентом будь-якої пізнавальної діяльності. Завдяки мові досвід закріплюється і через неї передається в реальні дії. При цьому в дослідженнях наголошується, що частіше на різних стадіях розвитку різних форм мислення можливості і функції мови значно змінюються. Наочно-дійове мислення, як основний перший етап у розвитку мовлення виникає тоді, коли дитина зустрічається з новими умовами і новим способом вирішення практичної проблеми. Наочно-дійове мислення для дітей із затримкою психічного розвитку є основою для пізнання світу.

Специфічна ознака наочно-дійового мислення полягає в тому, що способом перетворення ситуації є власне практична дія, яка відбувається методом проб і помилок. Педагогічна практика доводить, що метод проб і помилок найчастіше використовується дітьми з особливими освітніми потребами і для неї він є головним і необхідним. Дослідники вказують на те, що метод проб і помилок виконує роль розумової операції. Дитина спочатку виконує дії, а як результат – починає їх осмислювати.

У процесі розв'язання практичних життєвих завдань цей метод дозволяє дитині виявляти очевидні властивості між предметами та явищами, знаходити їх приховані внутрішні властивості. Спостереження за тим, як

дитина грається з пірамідкою, дозволяє зазначити, що вона просто виконує практичні дії й не ставить за мету скласти цю пірамідку як конкретний предмет. А коли в неї випадково виходить, то вона дуже радіє. У таких ситуаціях дитина опановує практичний досвід.

Для дітей із затримкою психічного розвитку є необхідними практичні дії з предметами, які допоможуть накопичувати знання та вміння.

Наступним етапом у розвитку дітей із особливими потребами є дії у нових умовах. В цих умовах дитина вчиться оперувати конкретними діями з предметами. Як показує педагогічна практика саме на цьому етапі важливим є ознайомлення дітей із геометричними фігурами. Науковці переконують у тому, що здатність оперувати образами «в умі» в дітей із затримкою психічного розвитку виникає значно пізніше ніж у здорових однолітків. Пізнавальні дії дитини розвиваються тільки завдяки взаємодії практичних дій та інтелектуальних дій: предметних, заміщення, мовленнєвих, наслідувальних, ігрових тощо. При цьому варто враховувати, що інтелектуальні дії можуть відрізнятися за ступенем узагальненості, за способами формування та функціонування.

Саме така динаміка у формуванні пізнавальних дій надає можливість педагогу забезпечувати відповідний результат у розвитку дитини.

Як правило наочно-дійове мислення поступово перетворюється на наочно-образне. Дослідження доводять, що між ними існує глибокий двосторонній зв'язок. Психологи (С. Ладивір, Т. Піроженко, М. Подд'яков та ін.) вважають, що цей процес, по перше, свідчить про те, що рівень розвитку мислення залежить від дій з предметами, які надають підставу для формування спочатку наочно-образного, а потім елементарного словесно-логічного мислення. По-друге, розвиток словесно-логічного мислення удосконалює характер предметних дій і забезпечує можливість для переходу від вирішення елементарних до розв'язання складніших завдань. Цей процес у дітей з особливими освітніми потребами цей відбувається дуже пізно.

Під час вивчення можливостей дітей з особливими освітніми

потребами потрібно спиратися на розвиток мислення дітей, які не мають особливих потреб. Але при цьому в процесі формування наочно-дійового мислення, як доводять наукові дослідження, потрібно спиратись на самостійну діяльність дитини й створювати умови, коли дитина включатиметься в процес вирішення практичних завдань.

Розвиток психічних процесів у дитини значною мірою залежить, по-перше, від того, як вибудовує систему корекційних дій педагог й, по друге, від спрямованості дитини на взаємодію й її готовності використовувати ці зв'язки в самостійній діяльності.

Науковці наголошують на тому, що розумовий розвиток дитини – це не лише розвиток пізнавальних процесів (мислення, сприймання, пам'ять, уява, увага), а й формування в неї певного обсягу знань, які забезпечуватимуть їм можливість опанувати елементарні відносини і взаємозалежності й орієнтуватись у навколишньому світі.

Як свідчать наукові дослідження паралельно з цілеспрямованим навчанням велике значення має опанування дитиною відповідними знаннями. У науці це визначається як самонавчання. Хоча в науці вважається, що у дітей із затримкою психічного розвитку стихійне навчання не забезпечує їх інтелектуального розвитку й не створює основи для орієнтування в навколишньому просторі. У роботі з цими дітьми важливим є організація психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини з боку фахових спеціалістів. Тому індивідуально-корекційне навчання має провідне значення для накопичення знань та їх систематизації.

Як показує педагогічна практика в роботі з дітьми з затримкою психічного розвитку найбільш важливим є ознайомлення їх з геометричними фігурами як джерелом опанування елементарними геометричними знаннями та вміннями.

Такі взаємини, на переконання О. Катаєвої, важливі, якщо діти навчаться порівнювати, зіставляти окремі предмети та групи предметів. Оскільки порівняння є провідним розумовим процесом, який має важливе

значення під час формування знань про предмети за їх формою. У науці доводиться, що форма є тією специфічною ознакою, яка не залежить від величини, кольору предметів та їх предметного призначення.

Під час формування уявлень дитини про середовище, в якому вона живе вихователям потрібно забезпечувати чуттєву основу для формування геометричних знань та умінь сприймати об'єкти різні за формою. Застосування при цьому вербального супроводу сприяє розвитку уваги дітей до предмета, який вивчається та його запам'ятовуванню. У дітей відповідної особливої групи, яку ми вивчаємо, під час ознайомлення з формою предметів необхідно приділяти увагу розвитку їх уявлень про соціальні явища. Спочатку дитина вчиться краще розуміти себе (упізнавати себе на фото, знати ім'я, розрізняти свої частини тіла). Пізніше у дітей потрібно формувати уявлення про інших дітей, з якими вони взаємодіють.

Таким чином, підтримка і подальший розвиток можливостей дітей із затримкою психічного розвитку забезпечуватиме формування в них необхідної готовності до навчання.

1.2. Педагогічні умови розвитку емоційно-позитивного ставлення дітей з особливими освітніми потребами до навчання

Дослідження багатьох науковців (Н. Ашиток, Ю. Богатікова, С. Бричок, Л. Виготського, О. Катаєвої, А. Колупаєвої, Л. Манулової та ін.) характеризують особливості організації навчання дітей з особливими освітніми потребами як такі, що залежать, в першу чергу, від розвитку в них емоційно-пізнавальних можливостей та якісного, комфортного перебування їх у колективі здорових дітей, а також від змісту спілкування з ними. Тобто науковці розглядають спільне навчання дітей з особливими потребами і здорових як важливу умову їхнього розвитку. У зв'язку з цим вихователям у

роботі з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно, перш за все, забезпечити їх соціалізацію.

Так, Н.Ашиток відмічає, що у зв'язку з упровадженням інклюзивної освіти актуалізується проблема особливого планування та організації педагогічного процесу як у закладах загальноосвітньої школи, так і в закладах дошкільної освіти. Педагогічна практика доводить, що спільна діяльності дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом – це складний процес, який потребує відповідного керівництва з боку вихователів, а також з боку фахових спеціалістів (медиків, логопедів, психологів, дефектологів). У зв'язку з цим увага надається корекційно-розвивальній роботі з кожною дитиною окремо за індивідуально-корекційними програмами. У педагогіці вважається, що головним показником і прикінцевим результатом такої діяльності є емоційний комфорт та готовність дитини до активної пізнавальної діяльності. Хоча під час спілкування дітей з різним рівнем можливостей, як певної цілісності, спостерігається суперечність між об'єктивною значущістю проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із здоровими дітьми, з одного боку, і тими результатами, які отримуються як наслідок такої взаємодії. Це можна пояснити суперечностями між метою навчання і можливостями дітей

Отже, мета навчання єдина – забезпечити розвиток кожної дитини, а можливості дітей різні. Особливо коли дитина з особливими потребами перебуває в інклюзивній групі перший рік. Тому і результати різні. Нам здається доречним пошук умов подолання цієї суперечності саме експериментальним шляхом.

Н.Ашиток відзначає, що згідно із такою суперечністю між цими елементами (мета і результат) порушується цілісність і єдність структури навчального процесу та ієрархічність, відносна самостійність і педагогічне керівництво її елементами. Маємо погодитись з автором, що головною властивістю спільного навчання дітей з різними можливостями є цілісність, що знаходить вияв в єдності мети освіти і всіх її результатів.

Наявність єдиної мети в системі навчання дітей є головним показником значущості інклюзивної освіти. Мета в межах складних систем має загальний зміст. Тобто всі діти, хоча і на різному рівні, повинні оволодіти відповідними знаннями та вміннями. Позитивним чинником для дітей з особливими потребами є приклад досягнень здорових дітей у групі, їх активність і самостійність.

Але, як відмічають Н. Ашиток, О. Катаєва, Л. Манулова та ін., така єдність мети обов'язково передбачає її конкретизацію з урахуванням можливостей дітей. Ціль має вияв у програмах розвитку дитини засобами освіти, у характеристиці змісту знань, умінь, навичок і компетентностей, які має опанувати дитина.

Розглядаючи цю проблему, педагогічна практика спирається на дані наукових досліджень про те, що навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом в одному закладі, в одній групі закладу дошкільної освіти, повинна відбуватися за різними навчальними програмами – адаптованими для осіб з особливими освітніми потребами та типовими неадаптованими для всіх інших дітей.

Хоча цей факт ускладнює педагогічний процес, вихователям і медико-психологічним працівникам треба розробляти індивідуальні програми, проте робить його можливим і корисним, звісно, за умови співставлення складнощів і одночасно доступності засвоєння програми кожною дитиною.

На жаль, нерідко в інклюзивних групах педагогічний процес здійснюється відповідно до навчальної програми, рекомендованої МОН України для дітей відповідного віку (четвертий, п'ятий тощо). А на цій основі суб'єкти освітнього процесу складають індивідуально-корекційні програми.

Сучасні науковці (Н. Ашиток, О. Катаєва, А. Колупаєва, В. Ліпа, Ю. Найда, Н. Софій та ін.) розкривають значущість особливостей та логіку цього процесу. Під час розробки індивідуальної корекційно-навчальної програми використовуються типові навчальні програми розвитку дітей

дошкільного віку, у тому числі варіативного напрямку, також з їх відповідною адаптацією.

Зрозуміло, що існування різних навчальних програм, що відрізняються за змістом, кількістю годин, що пояснюється індивідуальною роботою, ускладнюють організацію навчання дітей з неоднаковими психофізичними можливостями, а в тому випадку, коли передбачена ще й різна кількість років перебування дітей у закладі дошкільної освіти. Дітям із затримкою психічного розвитку важко засвоїти програму за один рік, а іноді і за два роки. Тому діти перебувають в інклюзивній групі не один рік.

Законодавчо передбачена не лише можливість спільного навчання дітей з різними психофізичними особливостями у закладах освіти, а й інші форми здобуття освіти. Зокрема, в Законі України “Про освіту” (2017 р.) у статті 3 “Право на освіту” зазначається, що громадяни України забезпечується розгалуженою мережею навчальних закладів; їх відкритим характером, створенням умов для вибору з боку батьків. Виховання і розвиток дитини відбувається відповідно до здібностей та інтересів, можливостей дитини і батьків, різними формами навчання – очною (денною), заочною, дистанційною, мережевою, індивідуальною (екстернатною і сімейною), а також педагогічним патронажем та ін. Відповідно до цього, як доводить педагогічна практика, дитина може навчатися не лише в загальноосвітньому закладі, а й у спеціальному закладі та навчально-реабілітаційному центрі, в яких створюються сприятливі умови для розвитку в невеликих дитячих колективах.

Як зазначається у Постанові «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» гранична наповнюваність у групах спеціальної школи встановлюється залежно від особливостей здоров'я дитини:

- 1) так, для глухих, сліпих дітей – 8 осіб;
- 2) для дітей із зниженим слухом, порушеннями опорно-рухового апарату дозволяється до 10 осіб;

3) для дітей із зниженим зором, тяжкими порушеннями мовлення та легкими порушеннями інтелектуального розвитку – не більш 12 осіб;

4) для дітей із складними порушеннями розвитку, помірними порушеннями інтелектуального розвитку рекомендується скласти групу з 6 осіб.

У дошкільних інклюзивних групах таких дітей повинно бути менше (2-3 дитини). Саме така кількість дітей з особливими освітніми потребами перебуває в інклюзивних групах ЗДО.

При цьому слід зазначити, що у початкових класах загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання рекомендується також незначна кількість дітей з особливими освітніми потребами.

Навчальні заклади, маючи загальну освітню єдину кінцеву мету – всебічний розвиток дитини як особистості та найвищої цінності суспільства, інклюзивна освіта підкреслює в цій меті сутнісний для дітей з особливими освітніми потребами зміст – досягнення ними максимально опанованої самостійності відповідно до можливостей кожної дитини, досягнення незалежного життя як високого рівня соціалізації і самореалізації.

Як доводять наукові дослідження, інклюзивна освіта створює максимально позитивні умови для гармонійного розвитку кожної дитини. При цьому, у спеціальних дослідженнях доведено, що відбувається корекція порушення, його компенсація педагогічними засобами; абілітація та реабілітація. Але, як свідчить педагогічна практика, в першу чергу відбуваються соціальні та особистісні зміни. Опанування цих здобутків в роботі з дітьми дошкільного віку є значним і розглядається як результат корекційної роботи.

Індивідуально-корекційна робота з кожною дитиною, в якій є особливі освітні потреби, в інклюзивних групах здійснюється відповідно до індивідуальної навчально-розвивальної програми, використовуючи відповідні методичні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для закладів дошкільної освіти.

Вчені також доводять, що навчальна інформація вимагає адаптації (або модифікації) відповідно до можливостей дітей з особливими освітніми потребами, що відображається в індивідуальних характеристиках розвитку дитини, які розробляються вихователем спільно з психологом для кожної дитини на конкретний термін: рік, місяць, тиждень.

Двічі на рік (за потребою – частіше) ця програма має переглядатися з метою її корекції. Науковці (А.Колупаєва та ін.) доводять, що адаптація (або модифікація) програм не повинна суттєво змінювати зміст навчальної інформації у діючих типових рекомендованих програмах, оскільки цей компонент педагогічного процесу (Базовий компонент) має уможливлувати спільне навчання дітей з різними психофізичними особливостями.

У дослідженнях Н.Ашиток, Ю.Найди та ін. акцентується увага на цілісності процесу і підкреслюється, що цілісність є синтетичною якістю педагогічного процесу, яка повинна забезпечувати адекватний рівень розвитку, супроводжувати результат завдяки стимулюючим діям і відповідній діяльності суб'єктів навчання, до яких передусім належать ті діти, з якими маємо працювати.

Різні бажання дітей та різний психофізичний потенціал зумовлюють різні досягнення. Саме ці особливості зафіксовані у відповідних програмах їхнього розвитку. Наявні у дітей емоційні, психічні, інтелектуальні, фізичні можливості впливають на визначення мети, змісту, вибір методів, засобів та форм навчання. Результат корекційної роботи, як доводять дані експериментальних досліджень, залежить саме від грамотного діагностування і постійного порівняння досягнень з результатами попередніх даних та змін у розвитку дитини. Це сприймається як психолого-педагогічні умови, що забезпечуватимуть розвиток дитини.

Ми згодні з тим, що обов'язковим чинником інклюзивного педагогічного процесу є якість взаємодії педагогів і дітей з метою досягнення окреслених цілей і результатів. Саме взаємодія цих суб'єктів освітнього

процесу створює емоційний комфорт для дитини з особливими освітніми потребами.

За Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.02.2018 № 90 для організації роботи з дітьми інклюзивної групи передбачено додатково одну ставку асистента вихователя, освіта якого може бути не дефектологічна, але обов'язково педагогічна. Позитивним є те, що асистентами вчителів (вихователів) мають працювати особи з педагогічною освітою, на відміну від асистентів дитини, якими можуть бути й батьки, а також особи, уповноважені ними, або соціальні працівники. Незважаючи на наявність інших фахівців в інклюзивному дошкільному закладі, безпосередню участь у проведенні спільних занять в інклюзивній групі беруть лише вихователь (або вчитель) та асистент, який не є персональним педагогом для однієї – трьох дітей, оскільки надає допомогу вихователю в організації освітнього процесу в групі, він обов'язково допомагає дітям з особливими освітніми потребами, вчить їх концентрувати увагу на змісті заняття, сприяє формуванню в них саморегуляції та самоконтролю тощо.

Про особливості діяльності педагога, що працює з дітьми зазначеної категорії, Л. Виготський писав, що сліпа або глуха дитина може досягти результату у розвитку того ж, що і нормальна, і майже тими ж засобами. Але діти з дефектом інтелекта досягають цього іншим способом, іншим шляхом, іншими засобами. Далі він зазначав, що для педагога особливо важливо знати своєрідність шляху, по якому він повинен повести дитину. Це дуже важлива установка і для сучасного вихователя.

Науковці звертають свою увагу на взаємодію суб'єктів та вказують, що функціональні компоненти характеризують педагогічну діяльність в дії і спрямовані на взаємодію як відповідну спільну діяльність іншого характеру. Ця діяльність, на переконання А.Колупаєвої, має розглядатися як співпраця всіх учасників педагогічного процесу. Якість взаємозв'язку між педагогічним колективом та дітьми з особливими освітніми потребами залежить від продуманої індивідуалізованої програми розвитку, в якій, зокрема,

передбачена взаємодія фахівців різного спрямування з метою виявлення наявного у кожної особливої дитини індивідуального рівня знань, розвитку її можливостей та потреб, фіксації результатів її вмінь, особистісних якостей або труднощів, стилів навчання та готовності (неготовності) до співробітництва фахівців, що пропонують дитині спеціальні та додаткові освітні послуги. Виходячи з цих теоретичних положень, науковці відзначають як важливу умову розвитку дитини з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід розвитку дитини.

Психолого-педагогічний супровід – це друга важлива організаційно-педагогічна умова емоційно-позитивного ставлення дітей з особливими освітніми потребами до навчання. Цей процес розглядається як створення психолого-педагогічної підтримки розвитку дитини і забезпечується умінням педагога відбирати і компонувати навчальний матеріал за змістом; умінням трансформувати його з метою адаптації; доступно та ефективно репрезентувати цей матеріал дітям. При цьому оптимально ефективно взаємодіяти з ними на гуманістичних особистісно орієнтованих засадах, умінням педагога сприяти формуванню навичок самоосвіти та саморегуляції у дітей з різним психофізичним потенціалом.

Впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти інклюзивного навчання вимагає трансформацію засобів педагогічної комунікації з цими дітьми, для яких необхідною є актуалізація індивідуалізованого диференційованого підходу до спілкування з ними.

Психолого-педагогічний супровід, зокрема, спирається на складання індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами і має відбуватися на основі аналізу їхніх освітніх можливостей, урахування специфіки комунікативної взаємодії з однолітками на спеціальних корекційних заняттях. При цьому важлива роль надається використанню адаптованих навчальних матеріалів тощо.

Організація та ефективність розвивального процесу залежить не лише від узгодженості його структурних і функціональних компонентів, а й від

наповнення змістом належно організованого інклюзивно-освітнього середовища.

Цей факт також має розглядатись як важлива організаційно-педагогічна умова розвитку. Йдеться про необхідність забезпечення сенсорно-пізнавального простору закладу дошкільної освіти та створення комфортного перебування дітей в цих закладах.

Науковці (А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій,) доводять, що освітнє середовище може бути інклюзивним, якщо відповідатиме таким вимогам:

ретельно спланований та організований сенсорно-пізнавальний простір, який забезпечуватиме можливість усім учасниками освітнього процесу безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;

комфортного соціального та емоційно-психологічного стилю спілкування;

можливості отримати медичну, психологічну, педагогічну допомогу фахівців.

В умовах інтерактивних інноваційних процесів, які відбуваються у сфері освітньої політики в Україні, стає очевидною необхідність для педагогів вийти за межі традиційних уявлень про педагогічний процес, усвідомлення ними доцільності змін структури цього процесу. Науковці формулюють це як важливі умови збереження цілісності освітнього процесу у закладах дошкільної освіти.

Ретроспективний аналіз досліджень з порушеної нами проблеми засвідчує, що у дітей із затримкою психічного розвитку не розвинені орієнтовні дії, не сформований інтерес до навколишнього, не є сталою предметна діяльність. Отже, саме ці важливі чинники лежать в основі розвитку у цих дітей потреби в спілкуванні та готовності до навчання.

Як доводять сучасні вітчизняні науковці, у цих дітей не сформована функція спілкування (комунікативна), а також слабо розвинена слухова увага і сприйняття інформації, недорозвинений фонематичний слух і артикуляційний апарат, які повинні забезпечувати становлення звукової

сторони мови. А це, як правило, формує впевненість (або невпевненість) в собі. Саме цей психокомплекс дитини забов'язує вихователів та фахівців-спеціалістів планувати та вести корекційну роботу з дітьми в двох напрямках:

- 1) з одного боку, щодо створення передумов мовного розвитку;
- 2) з іншого – щодо розвитку основних функцій мови, розвитку смислової сторони мови в єдності з розвитком сенсорного пізнання і всіх видів дитячої діяльності.

Розвиток мовленнєвої діяльності, як засвідчують дослідження (Н.Гавриш, К.Крутій та ін.), потребує розширення уявлень про навколишній світ. Забезпечення предметних дій і сприйняття як пізнавального психічного процесу в цілому узагальнює можливість дитини діяти з предметами навколишнього світу, активізує інтерес до предметів, явищ довкілля, а разом з цим і дії в ньому.

Особливе значення для розвитку особистості дитини має сприйняття властивостей предметів і відносин між ними. Саме це є основою формування позитивного ставлення до навчання і спілкування зі здоровими дітьми у групі.

Слід зазначити, що у дітей з порушеннями інтелекту розвиток спілкування відбувається тими ж шляхами, як у здорової дитини, але з великим запізненням. На початковому етапі навчання діти, як правило, ще не вміють спілкуватися між собою і навіть не мають потреби в такому спілкуванні, так як у них зовсім не розвинені колективні види діяльності. Це важливо пам'ятати вихователю. Однак, як засвідчує О.Катаєва, певна потреба в спілкуванні з дорослими і способи реалізації цієї потреби є у всіх дітей, у тому числі і з затримкою психічного розвитку. Нерідко вони звертаються до дорослих з подібними проханнями. Саме вихователю треба створювати умови для відповідної реалізації потреби дитини до спілкування.

На початковому етапі на першому році перебування дитини в інклюзивній групі це може бути однослівна фраза, потім розгорнуте речення

(«Хочу туди» - дитина показує на туалетну кімнату; «Допоможіть мені, будь ласка»).

Досвід роботи в інклюзивних групах доводить, що спілкування з дорослими і розвиток предметної діяльності, а головне – керівництво з боку вихователів призводять до появи передумов спілкування між дітьми та виникнення спільних ігор.

Цей факт забор'язує дорослих спеціально керувати цим процесом. Для цього необхідно створювати ситуації, в яких у дітей виникає потреба в спілкуванні. Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що спілкування можна організувати навіть тоді, коли діти грають поруч, а не разом, тобто до появи сюжетно-рольової гри.

Науковці пропонують вихователям включатися в сюжетні ігри, брати на себе роль і грати разом з дітьми, вчити їх правильно поділити між усіма учасниками іграшки, будівельний матеріал, разом будувати тощо. У таких випадках вихователь має спеціально створювати ситуації, в яких незручно діяти одному, а необхідно скоординувати свої дії з діями інших дітей. Така логіка дії має давати позитивний результат.

У сюжетно-рольовій грі, а також в іграх з правилами спілкування між дітьми набуває більш розгорнутий характер, що також вимагає від вихователів постійного керівництва спільною діяльністю дітей з особливими освітніми потребами та здорових дітей.

Під час організації мовного спілкування вихователь має піклуватися про те, щоб не порушити емоційну сторону спілкування. Науковці вважають, що мова важлива, але вона не є головною метою та не повинна підміняти собою взаємодію. Вихователю треба спостерігати за тим, коли взаємодія між дітьми не складається і потреба в спілкуванні поступово згасне. А для дітей з особливими потребами це дуже погано. Вони починають уособлюватися, розвивається комплекс невпевненості у собі.

Управління діяльністю та поведінкою дитини має залежність від словесної регуляції, її розвиток відбувається раніше, ніж власна регуляція

діяльності дитини – рефлексія. У навчанні дітей з особливими потребами одним з видів словесної регуляції є інструкція вихователя – коротке, лаконічне пояснення. За допомогою інструкції вихователь спрямовує поведінку дитини. Однак щодо дитини із затримкою психічного розвитку, такий вплив далеко не завжди призводить до потрібного результату. Нерідко такі діти неправильно розуміють значення слів, які каже вихователь, сутність інструкції сприймається не точно, і реакція дитини може виникати на емоційній основі. Наприклад, «поклади червоний кубик на зелений». А дитина не знає слів «червоний», «зелений», вона кладе кубики в будь-якому порядку. Або діти не розуміють значення дієслова «поклади», й інструкція вихователя фактично залишається невиконаною.

У зв'язку з цим науковці звертають увагу вихователів на організацію психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини та соціально-педагогічної корекції поведінки дітей із затримкою психічного розвитку. Налагодження взаємодії з такими дітьми пов'язане зі створенням відповідних умов щодо цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всіх учасників навчально-виховного процесу.

Як доводить досвід роботи в інклюзивних групах, важливе значення у цьому напрямку має вчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і рівень спільної взаємодії з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей. Ці дії дають можливість створення умов для саморозвитку, сприяють виконанню освітніх і виховних завдань, які надають педагоги та батьки.

Проведені сучасними вітчизняними і зарубіжними науковцями дослідження довели, що створення комплексної системи роботи, впровадження в педагогічний процес психолого-педагогічних умов сприятимуть адаптації та особистісному зростанню дітей відповідної групи.

Головним завданням індивідуалізації навчання дітей із затримкою психічного розвитку в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти є

вивчення їхнього особистісного потенціалу, а саме порівняння даних рівня розумового розвитку такої дитини з даними вікової норми, які характеризують рівень розвитку звичайних дітей. Особливе значення в цьому контексті має розвиток емоційно-когнітивної сфери, сформованість мотивації до пізнавальної діяльності; розвиток емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх особистісний розвиток в цілому.

Ретроспективний аналіз досліджень доводить, що в закладах дошкільної освіти працюють фахівці, які, на жаль, недостатньо володіють знаннями та вміннями щодо роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. Основний напрям їх професійної підготовки у ЗВО був пов'язаний з опануванням знаннями про виховання здорових дітей та їх розвитком. Відповідно до цього для їх практичній діяльності важливим і негайним є забезпечення методичними посібниками, рекомендаціями тощо. Але крім того є важливим проведення методичних семінарів, тренінгів, де вихователі отримують додаткові знання про індивідуально-корекційну розвивальну роботу з такими дітьми.

А. Колупаєва та ін. підкреслюють значущість створення не окремих умов, а комплексної системи організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації дітей із затримкою психічного розвитку. А для цього, вважає автор, важливим є діагностування дітей, яке допомагає виявити фактори, що перешкоджають пізнавальній діяльності, спілкуванню та соціальній адаптації. Такі додаткові професійні знання та вміння дадуть вихователю можливість виявити резерви дитини для подальшого розвитку.

Забезпечуючи співпрацю медиків, психологів, педагогів, а також батьків дітей з особливими освітніми потребами, необхідно визначити напрям розвитку цих дітей.

Важливою умовою розвитку емоційно-пізнавального ставлення дітей з особливими освітніми потребами до навчання є взаємодія психологів,

педагогів та інших фахівців закладу дошкільної освіти з батьками дітей. Це дозволить систематично спостерігати за поведінкою дитини та за допомогою фахівців аналізувати отримані дані, створювати позитивний мікроклімат у спілкуванні з дитиною.

Такий підхід дозволяє вивчати рівень психічного розвитку дитини, допомагає виділяти фактори, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку, визначати рівень спілкування та соціальної адаптації, а також ті можливості, які можна використовувати в індивідуальній корекційно-розвитковій роботі з дитиною.

Визначення виду порушень у розумовому розвитку дитини дозволяє побудувати індивідуальні програми розвитку та організувати психокорекційну роботу з кожною дитиною. Слід зазначити, що діти з особливими освітніми потребами долучається до роботи в інклюзивній групі маленькою підгрупою (по 2 – 3 дитини). Для цього за рекомендаціями науковців (А. Колупаєвої та ін.) вихователь заздалегідь розробляє і застосовує відповідні вправи та ігрові завдання, виконання яких сприяє розумовому розвитку дитини, а також її соціалізації і самореалізації.

Поведінка дитини буде змінюватися завдяки особистісним проявам самих дітей. Батьки вдома (у вихідні дні) можуть проводити короткі заняття з дітьми за консультацією вихователя. Для цього вихователь має організувати:

- 1) тренінги спілкування;
- 2) надання зразків ефективної соціальної взаємодії;
- 3) тренінги з розвитку в дитини впевненості в собі;
- 4) рекомендовані вправи щодо зниження тривожності та подолання страхів у дитини;
- 5) важливими є дидактичні ігри з формування навичок емоційної саморегуляції, розвитку уваги, мислення тощо.

Ми поділяємо точку зору науковців, які пропонують залучати батьків до педагогічного процесу у ЗДО. Батьки мають бачити, як вихователь створює умови для особистісного росту дитини.

На наш погляд важливими є рекомендації Н.Ашиток та ін. науковців, які доводять, що індивідуально- корекційні заняття слід розглядати як ще одну важливу організаційно-педагогічну умову розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Дані попередніх досліджень свідчать про те, що передумовами до розвитку дитини є поява певних потреб, мотивів, інтересів. У науці доведено – щоб дитина почала діяти з предметами, у неї повинна виникнути необхідність, потреба в їх вживанні, в оволодінні способами дій з ними. Однак, як бачимо, однієї потреби для виникнення діяльності недостатньо.

Так, О.Катаєва вважає, що дитина повинна навчитися розуміти мету, почати аналізувати умови, в яких це відбувається, виявити готовність діяти. Відчуваючи потребу в їжі, дитина повинна зрозуміти, що для задоволення цієї потреби їй важливо навчитися виконувати деякі самостійні дії. Тобто дитина повинна мати достатній рівень розвитку сприйняття, зорово-рухової координації та ручної моторики (дістати, взяти, поставити).

Значна кількість дітей з особливими освітніми потребами не завжди здатна самостійно орієнтуватися в умовах завдання, вони потребують набагато більш детального роз'яснення. Тобто для визначення завдання і спонукання до діяльності важливо розуміння сутності завдання, а це можливо тільки за допомогою дорослого (вихователів, батьків).

Навчання дітей з особливими потребами спільно з їхніми здоровими однолітками має сприяти їх соціальній адаптації. Таке перебування в інклюзивній групі є корисним також і для здорових дітей, бо вони вчаться розуміти проблеми інших, стають добрішими (Н. Ашиток та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що відхилення дитини від норми відбувається під впливом спадкових і вроджених факторів. Але їх розвиток можливий, і здійснюється це на основі активного втручання

в процес дозрівання організму. При цьому важливе значення має організація корекційної роботи фахових спеціалістів з дитиною, організація адекватного сенсорно-пізнавального простору, в якому дитина живе.

У психічному розвитку такої дитини важливою є освіта яка характеризується як необхідний шлях корекції її розвитку. Спираючись на теорію Л. Виготського, маємо підкреслити, що навчання повинно орієнтуватися на «зону найближчого розвитку». Воно може здійснюватися по-різному: за заздалегідь визначеною метою, під час співпраці з іншою людиною (вихователем або однолітками), стихійно. При цьому дитина спостерігає за діями інших людей, що надає їй можливість навчатися, копіюючи дії іншої людини. Наукою доведено, що ніяке навчання не може бути здійснено без реальної діяльності самої дитини, без її прагнення до цього. Зміст і способи здійснення цієї діяльності мають відповідати процесу психічного розвитку дитини. Тут не можна поспішати, треба спокійно йти вперед.

Науковці (Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Котирло, О. Леонтьєв, В. Мухіна та ін.) у своїх розвідках доводять, що розвиток психіки дитини значною мірою залежить від того, якою є її провідна діяльність.

Для дітей з особливими освітніми потребами також важливою є предметна, ігрова, образотворча, конструктивна діяльність, яка забезпечує основу розвитку психічних процесів і є базою, фундаментом формування їх особистостей.

Дослідженнями багатьох науковців доведено, що для успішного входження таких дітей в суспільство необхідна відповідна організація освітнього процесу в інклюзивних групах. Це забезпечить соціальний, емоційний та розумовий розвиток кожної дитини, надасть перспективу розвитку та забезпечить можливість відчувати себе повноцінним учасником соціального життя (Н. Ашиток, А. Колупаєва та ін.).

А. Обухівська називає психолого-педагогічним супроводом професійну діяльність, що забезпечує створення умов успішної адаптації дитини до

освітнього середовища. На її переконання, особливості розвитку дітей з різними освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, мають обмеженість у стані пізнавальних психічних процесів (пам'яті, уваги, мови, уяви, мислення).

Особливості сучасного розвитку педагогічної науки характеризуються змінами не тільки у змісті, але й в організації освітнього процесу, у структурі якого важливе місце займають питання розвитку дітей з особливими потребами у навчанні. Ці діти відрізняються від здорових дітей за своїми можливостями і сформованими в них психокомплексами (непевненість в собі, тривожність та ін.).

Саме такий комплекс, сформований у дитинстві, має значення в подальшому розвитку особистості дитини.

У дослідженнях науковців (С. Бричок, С. Деряба, Є. Клімова, Б. Лебедєва, В. Орлова, В. Панова, Н. Селіванової, Ю. Шалівської, В. Ясіна та ін.) висвітлюються різні аспекти порушеної нами проблеми. Важливе місце у змісті цих досліджень займають питання організації сенсорно-пізнавального простору.

Інклюзивну освіту науковці (А. Колупаєва, Н. Компанец, С. Литовченко) характеризують як індивідуалізовану систему навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи або дошкільного закладу. При цьому підкреслюється, що головним завданням для педагога є створення умов для особистісного розвитку, самореалізації дитини, ствердження її людської гідності (С. Міронова та ін.).

Н. Ашиток, спираючись на дослідження Н. Кузьміної, розглядає інклюзивний процес як систему, в якій виділяються структурні та функціональні елементи. В якості *структурних елементів* вона виділяє мету, навчальну інформацію, учнів, вчителів і батьків, засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби).

Функціональні компоненти – це зв'язки між структурними одиницями: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні (прогностичні).

Головним показником цілісності інклюзивного навчання, за визначенням науковців, є наявність єдиної мети.

Мета конкретизується у програмах розвитку дитини засобами освіти рівнем знань, умінь і навичок, які має опанувати дитина.

Навчання дітей з неоднаковими освітніми можливостями в одному закладі освіти, в одному дитячому колективі, має відбуватися за різними навчальними планами, програмами, адаптованими до кожної дитини відповідно саме до її освітніх можливостей.

Слід зазначити, що цілісність інклюзивного навчання, маємо розуміти лише межі єдиного простору і часу для всіх дітей – учасників цього процесу.

У тому випадку, коли дитина внаслідок порушення психофізичного розвитку нездатна навчатися разом з дітьми, рівень розвитку яких відповідає нормі, вони мусять здобувати освіту альтернативним шляхом. Законодавчо передбечена не лише можливість спільного навчання дітей, та ще й інші форми здобуття освіти.

Вивчаючи індивідуальні особливості дитини за допомогою діагностики, С. Бричок та Ю. Шалівська характеризують її як необхідну умову виявлення проблемних сфер розвитку дитини. Автори наголошують на тому, що інклюзія в першу чергу передбачає особистісно-орієнтовані методи навчання, в основі яких лежить індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її особливостей і можливостей: здібностей, темпераменту, статі, сімейної культури тощо. Інклюзія вимагає гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Автори доводять, що діагностика дозволяє адекватно визначити мету, цілі, завдання, а головне – напрями комплексної корекційно-виховної роботи,

допомагає правильно добирати інноваційні технології навчання, оздоровлення дитини.

Досвід роботи з дітьми дошкільного віку доводить, що в елементарному математичному розвитку дитини особливе значення мають геометричні знання та вміння. При цьому науковці підкреслюють, що в процесі формування цих знань педагог в основному спирається на метод дедукції. Важливою ознакою цього методу є те, що у навчанні спочатку вводяться основні позначувані поняття. Вони просто запам'ятовуються. Таким поняттям, наприклад, є форма, величина тощо. Будь-який предмет має форму. За формою предмети різні. Для того, щоб розібратися в цьому, люди вигадали спеціальні зразки (еталони), і назвали їх «геометричними фігурами». Дітям надається тільки одне слово – «фігура».

Сприйняття дитиною навколишніх предметів спочатку не означає виділення форми. Для дитини спочатку виступає сам предмет, його назва (напр. «колесо»), і тільки потім вона називає його форму. Психолого-педагогічні дослідження (Р.Березіної, Г.Белошистої, О.Брежнєвої, Л.Венгера та ін.) доводять, що молодші дошкільники (діти із затримкою психічного розвитку у цьому контексті можуть просто розглядатися як молодші дошкільники) недостатньо орієнтуються у розмаїтті форм предметів, не завжди впізнають предмети за виділеною ознакою.

При цьому їм легше орієнтуватися за допомогою зразків, еталонів форми – геометричних фігур.

Ретроспективний аналіз проблеми розвитку дитини з особливими освітніми потребами зокрема із затримкою психічного розвитку, та наші спостереження за поведінкою цих дітей засвідчили деякі протиріччя в організації навчально-виховного процесу в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти:

1. У вітчизняній і зарубіжній науці доведена значущість соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, але, як свідчить педагогічна

практика, заклади дошкільної освіти мають значні труднощі в організації цього процесу.

2. Батьки дітей, в яких є особливі освітні потреби, прагнуть до партнерських взаємин з медико-психолого-педагогічними працівниками, але в них недостатньо відповідного досвіду такого спілкування.

3. Діти з особливими освітніми потребами інтуїтивно прагнуть до спільної діяльності зі здоровими однолітками, але попередній досвід індивідуального виховання у родині не надає їм можливості для цього.

4. В інклюзивних закладах дошкільної освіти конкретну корекційну роботу виконують одночасно вихователь та його асистент, основними пріоритетними функціями якого є *діагностична* і *розвивальна* індивідуальна робота з дитиною, в якій є особливі освітні потреби, але асистент не завжди готовий до партнерських взаємин з усіма суб'єктами цього багатофакторного процесу.

Аналіз теоретичної та методичної літератури з проблеми розумового розвитку дітей дошкільного віку свідчать про те, що найважливішим засобом їхнього розвитку є формування у дітей елементарних математичних уявлень (Н. Баглаєва, О. Брежнева, Г. Костюк, Г. Леушина, А. Столяр, О. Фунтікова, К. Щербакова та ін.).

Змістом математичних уявлень є, по-перше, кількісні (множина, число, величина, лічба, обчислювальна діяльність та вимірювання), по-друге, просторово-часові уявлення (форма, простір, час).

Організуючи спільне перебування дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками, є можливість забезпечити входження особистості в дитячий соціум, надати їй можливість соціалізуватися. Крім того, на нашу думку, інклюзія може виступати в якості показника зрілості особистості, її вміння взаємодіяти з соціальним оточенням. Інклюзію ми розглядали як середовище, в якому відбувається адаптація дитини.

У межах дослідження ми сприймали інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами як взаємодію особистості і соціального середовища, як природню потребу дитини до спілкування.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень вказує, що інтегрування тісно пов'язане з можливістю формування важливої життєвої компетентності. Компетентісний підхід в освіті – це вихід за межі традиційної парадигми накопичення знання, коли результатом вважається система умінь і навичок дитини, а не здатність самотійно взаємодіяти. Отже, робота в інклюзивній групі спрямована на організацію особистісно-діяльній освіти. Ми вважали, що вона зміщує акцент на здатність особи до практичних дій у певному контексті.

Наукові дані та досвід педагогічної діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти довели, що в самотійній діяльності діти частіше використовують предмети – іграшки, які мають у своїй основі просту геометричну форму: м'ячі, кубики, пірамідки, вежі тощо. Як правило, діти не знають їх дійсних назв, тим більше майже не звертають увагу на їх істотні особливості (сторони, кути, вершини кутів). Діти просто виконують практичні, сенсорні, ігрові дії з ними.

Виходячи з цього, головним засобом математичного (розумового) розвитку дитини можна вважати саме формування в неї елементарних геометричних знань та умінь.

В Законі України «Про охорону дитинства» наголошується, що дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Слід зазначити, що Україна працює у цьому напрямку відповідно до Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей. Діти з особливими освітніми потребами викликають особливу відповідальність суспільства.

Висновки до розділу 1

Діти з особливими освітніми потребами мають рівні права на освіту, розвиток, участь у житті суспільства. Як засвідчив аналіз психолого-педагогічних досліджень з порушеної нами проблеми, можливості дітей з особливими освітніми потребами значно відрізняються від можливостей здорових дітей. Саме цьому центральне місце у навчанні цих дітей займає корекційно-розвивальна діяльність, яка полягає в тому, щоб сприяти розвитку дитини, використовуючи адекватні методи та способи роботи. Здійснювати це право на освіту і повноцінний розвиток діти можуть в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, де в них є можливість постійного спілкування з однолітками.

Ця умова забезпечує дітям з особливими потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, соціалізуватися. Але проблема полягає в тому, що педагоги, працівники соціальної служби не завжди вміють створювати умови і надавати допомогу в психологічній та соціальній адаптації, підготовці до повноцінного життя дітей з особливими освітніми потребами у спільноті здорових дітей та незнайомих дорослих.

Теоретичний аналіз проблеми показав необхідність забезпечення всієї роботи з інтеграції, а саме соціальної інтеграції, як основних організаційно-педагогічних умов.

Соціальне інтегрування дітей з особливостями інтелектуального розвитку в загальноосвітній простір закладів дошкільної освіти – один з напрямів гуманізації сучасної системи освіти. Це відповідає пріоритетам державної політики в Україні та має відображення у державних і нормативних документах. Педагогічна практика має створювати рівні умови доступу до якісної освіти, а головне – адекватної методики організації навчання цих дітей. Ніхто не може бути обмежений в правах на здобуття якісної освіти.

На основі ретроспективного аналізу проблеми «Організаційно-педагогічні умови формування елементарних геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами», можна визначити такі організаційно-педагогічні умови:

1. Створення емоційно-комфортного перебування дітей із затримкою психічного розвитку разом зі здоровими однолітками у закладах дошкільної освіти.

2. Змістовне забезпечення сенсорно-пізнавального простору як важливого чинника формування мотивації дитини до навчально-пізнавальної діяльності.

3. Впровадження індивідуальних корекційно-розвивальних програм з формування елементарних геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес ЗДО.

4. Організація партнерських взаємин всіх суб'єктів освітнього процесу закладів дошкільної освіти.

Комплексне впровадження в освітній процес цих умов забезпечуватиме достатній розвиток дитини з особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ФОРМОЮ ПРЕДМЕТІВ І ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ

2.1. Діагностування можливостей засвоєння геометричних знань і умінь дітьми з особливими освітніми потребами у навчанні (констатувальний експеримент)

Аналіз літератури з проблеми формування у дітей з особливими освітніми потребами геометричних уявлень засвідчив, що порушена нами проблема є однією з актуальних і потребує подальших експериментальних досліджень.

У структурі дослідження було визначено 3 етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Ці етапи були взаємопов'язані, хоча кожний з них мав свою мету, зміст та очікуваний результат.

Так, на етапі констатувального експерименту метою було вивчення рівня сформованості у дітей з особливими освітніми потребами (ЕГ) знань про форму предметів і геометричні фігури, уміння використовувати ці знання у самостійній, зокрема у самостійній ігровій, діяльності. Для порівняння отриманих даних решта дітей – здорові діти інклюзивної групи – була прийнята нами як КГ.

На формувальному етапі відбувалося впровадження в освітній процес розроблених нами на початку дослідження індивідуальних корекційно-розвивальних програм формування у дітей з особливими можливостями геометричних знань та умінь.

Метою контрольного експерименту було порівняння фактичних даних, які отримані на початку експериментального дослідження і після проведення формувального експерименту – індивідуальної корекційно-розвивальної роботи. Таке порівняння давало можливість довести ефективність

експериментальної методики.

Отже, поетапна робота з формування геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами дозволяла нам отримати порівняльні дані, які характеризували можливості здорових дітей інклюзивної групи і дітей з особливими освітніми потребами у навчанні.

Дітей з особливими потребами в інклюзивній групі було троє: дві дівчини – Кіра Б. та Кіра С., і хлопчик – Олексій Л. У них один діагноз – затримка психічного розвитку. Вони відвідують групу четвертого року життя вже другий рік (2019 – 2020, 2020 – 2021). Діти, з якими вони перебували раніше, перейшли в середню групу, а вони залишились в молодшій групі, але з іншим контингентом дітей.

На першому році перебування в інклюзивній групі позитивні зміни в них відбувалися в основному у соціальній сфері дитини. Всі троє із задоволенням приходять до дитячого садочка, спокійно ставляться до дітей у групі та дорослих, які працюють з ними. Особливо їм подобаються заняття з дефектологом і логопедом. Це можна пояснити з одного боку тим, що в цих кабінетах є особливі засоби, які вони сприймають як іграшки, а з іншого – ці фахівці працюють з ними індивідуально, і це відповідає їх можливостям, їх бажанням, їх досвіду, який вони набули в умовах сімейного виховання.

Нами були ретельно вивчені психолого-педагогічні характеристики дітей ЕГ, які відображають як особливості розвитку кожної дитини, так і позитивні зміни щодо їх психічного розвитку. Ці характеристики наведені в додатках А, Б і В.

Відносно розвитку психічних пізнавальних процесів ми спостерігаємо незначні зміни. Тільки Олексій почав розмовляти, але мова в нього ще погана, страждають словник і звукова культура мови, але навіть такий рівень мовлення надає йому можливість спілкуватися з дітьми та педагогами.

У всіх трьох дітей низький рівень уваги, погана пам'ять, особливо слабо розвинені мислення та уява. Розвиток мислення відповідає характеристиці предметно-дійового рівня.

Діти навчилися самообслуговуватися (одягатися, роздягатися), полюбляли ігри. Олексій іграшки приносить з дому. До своїх ігор він допускає хлопчиків, але своїх іграшок їм не дає і б'ється, плаче, кричить, коли в нього відбирають іграшку.

На колективних заняттях з усією групою діти з особливими освітніми потребами виявляють себе по-різному: хлопчик любить малювання, аплікацію, конструювання, все робить мовчки; дівчатка пробують відповідати, не дослухавши питання до кінця. Відповіді частіше неадекватні. Їм навіть нецікаве оцінювання, головне щось сказати.

Всі троє не вміють рахувати, не знають геометричні фігури, пори року, частини доби тощо.

Емоційно-вольова сфера не стабільна, особливо в Олексія. Він часто плаче, особливо коли не хоче робити те, що від нього вимагають, або просто пропонують.

Отже, ці діти були експериментальною групою, а решта дітей цієї групи – контрольною. В експерименті приймали участь всі діти групи.

Логіка цього процесу представлена на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель організації
експериментального дослідження**

У констатувальному експерименті брали участь 18 дітей інклюзивної

молодшої групи (четвертий рік життя) дошкільного закладу № 46 м. Маріуполь, з них 15 здорових дітей четвертого року життя, в ЕГ дві дитини п'ятого року життя і одна дитина шостого року життя – з особливими потребами. Підгрупа з трьох дітей була експериментальною (ЕГ), а здорові діти цієї групи – контрольною (КГ).

Попередній теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що діти з особливими освітніми потребами недостатньо орієнтуються в розмаїтті форми предметів, не завжди правильно визначають предмети за виділеною ознакою, не використовують геометричні фігури як еталон форми предметів, наявних в їхньому середовищі.

З метою вивчення рівня сприйняття дітьми всієї групи геометричних знань, їм було запропоновано 5 завдань. Кожне завдання мало конкретну мету: 1) на пропозицію експериментатора дитина повинна знайти і показати геометричну фігуру; 2) дитина має назвати геометричну фігуру, яку пропонує експериментатор; 3) дитина виконує завдання з групування геометричних фігур; 4) дитині пропонується обстежити геометричну фігуру; 5) перевірка можливості дитини групувати предмети за формою, використовуючи геометричні фігури як еталон.

Діти виконували завдання індивідуально. При цьому використовувався такий матеріал:

- а) предмети різної форми (коробочки, прапорці, хустинка, яблука, горіхи, картопля, морква, перець та ін.);
- б) площинні геометричні фігури – квадрат, коло, трикутник; кожна фігура трьох кольорів (червоний, жовтий, синій) і двох розмірів (великий і маленький). Всього 18 фігур. Звичайно, це багато, тому одночасно всі фігури не пропонувалися дітям. Перед ними, як правило, знаходилося 6 – 7 різних геометричних фігур.

Завдання були спрямовані на виявлення можливостей дітей орієнтуватися у розмаїтті форм предметів та уміння використовувати геометричні фігури як еталон у визначенні форми предмета.

Виконані завдання оцінювались за трибальною шкалою (0, 1, 2). Два бали отримувала дитина, яка виконувала завдання правильно, один бал – коли дитина допускала деякі помилки, нуль балів – оцінка за неправильно виконане завдання або відмову від нього.

У *першому завданні* треба було знайти геометричні фігури за пропозицією вихователя: «знайди і покажи квадрат» (або трикутник, коло). Дитина сприймала завдання, яке складалося з однієї дії – знайти. Це було доступно дітям ЕГ.

Це завдання виконали всі діти КГ. Більш успішними були 10 дітей КГ (вони отримали по 2 бали), решта дітей отримала по 1 балу.

Діти ЕГ робили спроби декілька разів, і тільки за допомогою вихователя вони отримали по 1 балу.

Друге завдання було таким: вихователь показує геометричну фігуру, а діти називають її, а також називають якості (колір, величину) даної фігури. Наприклад: «Це коло, воно велике (маленьке), червоного (жовтого, синього) кольору». У КГ не виконала завдання тільки одна дитина (Настя П.). Інші діти виконали завдання: четверо дітей отримали по 2 бали, решта – по 1 балу.

В ЕГ одна дитина (Кіра С.) з завданням не впоралась, двоє отримали по 1 балу.

У *третьому завданні* пропонувалося згрупувати геометричні фігури за формою. Це завдання було більш важким для більшості дітей як КГ, так і ЕГ. Його виконали правильно тільки 3 дитини з КГ, решта робили дрібні помилки.

В ЕГ тільки одна дитина впоралась з завданням, двоє відразу відмовилися від виконання і були оцінені в 0 балів.

Четверте завдання було спрямоване на обстеження геометричної фігури зорово-сенсорно-дієвим шляхом. Дитина, взявши в ліву руку, наприклад квадрат, правою рукою (вказівним пальцем) показувала і називала елементи геометричної фігури: сторона, кут, вершина; нижня, верхня, права, ліва сторона квадрата. Завдання було дуже важким: в ЕГ жодна дитина не

впоралася з ним. У КГ чотири дитини добре впоралися і отримали по 2 бали, решта – один бал.

Завдання п'яте. Мета завдання – виявити уміння здорових дітей четвертого року життя та дітей з особливими освітніми потребами згрупувати предмети за формою. Виконання цього завдання передбачало виділення ознаки «форма» серед інших ознак предмету як основної, що було фундаментом для групування.

Групування предметів за формою відбувалося за допомогою зразка – геометричної фігури. У різних місцях на столі було покладено геометричні фігури. Діти повинні були зорово (візуально) обстежити кожен предмет та співвіднести його форму з відповідним еталоном – геометричною фігурою: горіхи, яблука, картоплю зібрати біля кола, перець, морквину, хустинку біля трикутника. Таким же чином згрупувати всі інші предмети.

Після практичного виконання завдання дитині пропонувалося пояснити свої дії, тобто відповісти на запитання: «Чому ці предмети ти поклав (поклала) разом? Наприклад, біля кола?»

Виконання цього завдання показало значні індивідуальні розбіжності як у КГ, так і в порівнянні з ЕГ. Значна різниця була у порівнянні результатів здорових дітей і результатів дітей з особливими потребами у навчанні.

Результати цього іспиту у КГ були такими: 2 бали отримали 5 дітей, 8 дітей отримали 1 бал. При цьому вони робили по декілька спроб і консультувались з вихователем («Це правильно? Ні?»); На жаль, 2 дитини в КГ не впоралися з завданням. Вони намагались а потім казали: «Не знаю, як?», і отримали 0 балів.

Жодна дитина з ЕГ не виконала завдання.

Результати групування предметів за формою і обстеженням геометричних фігур показали наступне. Найкращі результати були отримані під час виконання першого завдання, де діти просто знаходили геометричну фігуру, яку називав експериментатор. На другому місці були результати виконання другого і третього завдання – називання та групування

геометричних фігур за допомогою зразків (геометричної фігури).

Завдання на обстеження геометричних фігур і групування предметів за допомогою зразка було більш важким для всіх дітей.

Інтерпретація результатів вказує на те, що оскільки самі предмети мають різні ознаки, а форма як одна з ознак зливається з самим предметом, то вона важко виділяється дітьми. Найбільш яскравою виявилась така ознака, як саме предметність. Тому часто діти групували не за формою, а саме за цією ознакою: картоплю, перець, моркву групували разом – «тому, що їх їдять».

Це свідчить про те, що навіть під час навчання цю ознаку не було достатньо чітко виділено окремо, і діти не запам'ятовували, робили помилку, або відмовлялись виконувати завдання. Для дітей ця ознака не була основною для створення групи.

Легше всього дітям було виділяти форму на геометричних фігурах. Вона була чітко виражена, конкретно абстрагувалася від кольору і величини. Результати виконання цього завдання дають підстави припустити, що зміст самого поняття «форма» найкраще розкривається у чистому вигляді – на геометричних фігурах. Розрізняння форми уможливорює її виділення за допомогою зразка-еталона (у вигляді геометричних фігур). Це допомагає дітям бачити форму конкретних предметів і легко розбиратися у складному різноманітні форми.

Другим висновком було те, що у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, слід починати навчання з ознайомлення з геометричними фігурами.

Дослідники відмічають ще одну причину, яка заважає дітям виділяти форму предметів: більшість навіть здорових дітей 4-го року життя не володіє системою обстеження, вони не мають тих дослідних дій, які треба застосовувати для виділення форми предметів.

Неправильне групування найчастіше здійснювалось на підставі тільки візуального сприйняття та пересування об'єктів з одного місця на інше, тобто діти не засвоїли комплекс зорово-сенсорно-дієвих дій.

Деяки діти лише обводили контур предмета руками по поверхні та катали предмети, перш ніж віднести їх до тієї чи іншої групи.

Діти з особливими потребами починали гратися ціми предметами. Вони забували про сутність завдання.

Саме низьки результати вийшли при обстеженні форми геометричної фігури та виділення основних її елементів (сторона, кут, вершина). Діти найчастіше опредмечивали геометричні фігури, називаючи їх «колесо», «м'ячик», «віконечко», «дах» тощо; або замінювали одну назву іншою: «це трикутник (або квадрат)».

Зіставляючи відповіді між собою, ми відмічали значні індивідуальні розбіжності. У таблицях 2.1. і 2.2. представлені результати діагностування в ЕГ і КГ.

Таблиця 2.1.

**Характеристика геометричних знань і умінь
у дітей КГ на етапі констатації**

№ п/п	Ім'я дитини	Оцінювання у балах за виконання діагностичних завдань					Загальна кількість балів
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	
1	Ігор А.	2	1	2	2	1	8
2	Олена Б.	2	1	1	1	2	7
3	Соня Б.	2	1	1	2	2	8
4	Міша В.	1	2	1	1	1	6
5	Льоня Ж.	1	1	1	1	0	4
6	Ашот Д.	2	2	1	1	1	7
7	Даша Є	2	2	2	1	1	8
8	Максим І.	2	2	2	2	1	9
9	Павло І.	2	1	1	1	2	7
10	Альона К.	1	1	1	1	1	5
11	Максим К.	2	1	2	1	2	8
12	Віталік Л.	1	1	2	1	0	5
13	Катя Н.	2	1	2	2	1	8
14	Юля Н.	2	1	2	1	2	8
15	Настя П.	1	0	2	1	1	5
Середнє арифметичн е		1,6	1,3	1,4	1,2	1,2	

Як бачимо, засвоєння дітьми геометричних знань і умінь має значні індивідуальні особливості. Але в цілому маємо зазначити, що знання про форму і геометричні фігури не є складним і всі діти виконали завдання. При цьому значна частина дітей КГ (37%) виконала завдання на високому рівні.

Таблиця 2.2.

**Характеристика геометричних знань і умінь
у дітей ЕГ на етапі констатації**

№ п/п	Ім'я дитини	Оцінювання у балах за виконання діагностичних завдань					Загальна кількість балів
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	
1	Кіра Б.	1	1	1	0	0	3
2	Олексій Л.	1	1	0	0	0	2
3	Кіра С.	1	0	0	0	0	1
Середнє арифметичне		1,0	0,7	0,3	0	0	

Дані таблиці 2.1. і 2.2. свідчать про те, що середня арифметична залежить від складності завдання та готовності дитини розв'язати його. Найвищий показник діти отримали, виконуючи завдання 1: 1,0 в ЕГ та 1,6 в КГ.

Результати індивідуального діагностування дозволили нам визначити рівні сформованості у дітей геометричних знань і умінь. Шкалою для цього були такі кількісні характеристики:

високий рівень – 8 – 10 балів;

середній рівень – 4 – 7 балів;

низький рівень – 0 – 3 бали.

На жаль, 10 балів не отримала жодна дитина.

У таблиці 2.3. представлені порівняльні дані, які характеризують розподіл дітей КГ і ЕГ за рівнями сформованості уявлень про форму предметів і геометричні фігури.

Таблиця 2.3.

**Рівні геометричних знань і умінь дітей ЕГ і КГ
на етапі констатації**

Група	Кількість дітей	Рівні сформованості геометричних знань і умінь					
		високий		середній		низький	
ЕГ	3	-	-	-	-	3	100 %
КГ	15	6	40 %	9	60 %	-	-

Дані таблиці свідчать про те, що рівень математичної розвиненості, зокрема сформованості в дітей уявлень про форму предметів і геометричні фігури різний. На високому рівні в КГ було менше половини дітей (40%). На середньому рівні в цій групі було зафіксовано 60% дітей. Всі діти з особливими освітніми потребами (ЕГ) були на низькому рівні (100%).

Дітей *високого рівня* сформованості уявлень про форму предметів і геометричні фігури характеризувала їх готовність легко і швидко виділяти форму, знаходити спільне і відмінне в її структурі, виконуючи завдання, використовувати не лише візуальне (зорове) обстеження, але й спиратися на еталони (геометричні фігури). Ці діти на основі виділення спільного швидко робили узагальнення.

Діти, яких ми віднесли до *середнього рівня*, були не завжди впевнені у своїх знаннях, часто вони зверталися за допомогою до експериментатора. Їм були потрібні навідні питання: «Чим схожі фігури? Яку назву можна їм надати?».

Знання про геометричні фігури у дітей *низького рівня* нерідко були формальні, не систематизовані. Ці діти часто форму предмета уподоблювали іншому: схоже на яблуко, на дах тощо. Діти не мали можливості скористатися знаннями про елементи геометричних фігур у нових ситуаціях (у порівнянні з іншими). Порівнюючи одну фігуру з іншою, вони не мали можливості встановити зв'язок між ними, не бачили спільного і відмінного.

На наше переконання, удосконаленню геометричних знань має відповідати впровадження в навчальний процес ігрової та зображувальної діяльності. На

жаль, в практиці в основному використовувалися тільки традиційні словесні дидактичні ігри на закріплення назв геометричних фігур.

З метою виявлення ставлення вихователів до впровадження в навчально-виховний процес ігрової та продуктивної діяльності. Їм була запропонована анкета (Додаток Д). В анкетуванні взяли участь 8 вихователів. В анкеті було 5 запитань.

«Шановні колеги, з метою вивчення проблеми формування у дітей 4-го року життя, а також у дітей з особливими освітніми потребами геометричних знань та умінь, просимо Вас відповісти на такі запитання:

1. Як часто Ви використовуєте дидактичні та будівельні ігри у навчальному процесі з дітьми Вашої групи?
2. Як діти ставляться до цих ігор?
3. Як Ви оцінюєте рівень геометричних уявлень у дітей Вашої групи?
4. Назвіть, будь ласка, ігри, які любляють діти, в які вони грають самостійно поза заняттями.
5. Чи використовуєте Ви малювання, аплікацію на інтегрованих заняттях з математики для формування геометричних знань та умінь дітей.

Дякуємо Вам за участь.»

На перше питання анкети – «Як часто Ви використовуєте дидактичні та будівельні ігри у навчальному процесі?» – майже всі вихователі відповіли, що дидактичні ігри вони використовують на кожному занятті (75%), решта вихователів відповіли, що використовують ігри тільки на тих заняттях де закріплюється вивчений матеріал (опанування термінологією, напрацювання практичних умінь тощо).

На друге питання – «Як діти ставляться до цих ігор?» – всі вихователі відповіли, що дітям подобається гратися, всі вихователі приймають участь у спільних з дітьми іграх. Але відмітили, що діти з особливими освітніми потребами майже не грають в них, мабуть тому, що темп гри не відповідає їх можливостям.

На третє питання – «Як Ви оцінюєте рівень геометричних уявлень у дітей Вашої групи?» всі вихователі відповідали, що діти добре орієнтуються в геометричних фігурах, крім дітей з особливими освітніми потребами. Цим дітям поки ще важко засвоювати ці знання.

Відповідаючи на четверте питання – «Назвіть, будь ласка, ігри, які любляють діти, в які вони грають самостійно поза заняттями» – вихователі називали класичні дидактичні ігри, акцентуючи увагу на наочно-практичних та мовленнєвих іграх: пірамідки, вежі, будівельний матеріал – «кубіки».

На п'яте питання – «Чи використовуєте Ви малювання, аплікацію на заняттях для формування геометричних знань та умінь дітей?» – вихователі відповідали, що іноді використовують. Але подальші наші спостереження не доводять, що саме так відбувалося на практиці. Діти з особливими потребами можуть гратися тільки у спільних з вихователями іграх.

Для батьків анкета мала всього 3 питання (Додаток Е).

«Шановні батьки! Ми знаємо, що Ваша дитина вдома грає з різними іграшками, які Ви їй купуєте. Для нас важливо знати, наскільки гра допомагає дитині розвиватися не тільки фізично, але й інтелектуально, естетично, соціально.

Будь ласка, висловіть свою думку, відповідаючи на наступні запитання:

1. Які іграшки є у Вашої дитини? Чи є в неї пірамідки, вежі та будівельний матеріал для ігор?
2. З ким із членів родини, або друзями, грається Ваша дитина?
3. Як довго дитина грається в ігри, в яких є завдання на рішення пізнавальних задач? Як Ви допомагаєте дитині в ситуації неоднозначного прийняття рішень?

Дякуємо за участь».

Відповіді батьків в основному свідчили про те, що вони вважають за необхідне забезпечити дитину іграшками, які допомагають їй розвиватися. На жаль, не завжди батьки дозволяють одноліткам – іншим дітям гратися у себе

вдома. Як правило, діти граються з однолітками в рухливі ігри навколо дома або на дитячому майданчику.

Батьки не вміють, не знають, як організувати розвивальні ігри, які допомогли би дитині розв'язувати винахідливі задачі: будувати, порівнювати, ставити цілі та досягати їх.

Таким чином, фактичні дані засвідчили необхідність удосконалення методичної підготовки самих вихователів до організації та керівництва розвивальними іграми (за Б.Никитіним). Батьки також потребують відповідних знань і умінь щодо організації ігор з дітьми.

Виходячи з цього, необхідним є підвищення педагогічної культури як батьків, так і вихователів, шляхом проведення тренінгів, майстер-класів на цю тему, індивідуальних консультацій, онлайн-конференцій тощо.

Наступний етап дослідження спирався саме на наше переконання, що тільки спільна робота педагогів і батьків дає можливість сформувати у дітей якісні, зокрема геометричні, знання, у тому числі знання про форму предметів і геометричні фігури.

Саме така робота була проведена в ході формувального експерименту.

2.2. Реалізація корекційно-розвивальних програм формування геометричних знань і умінь у дітей з особливими освітніми потребами (формувальний експеримент).

На основі аналізу результатів константувальної частини дослідження було зроблено висновок про необхідність вдосконалення роботи з формування у дітей з особливими освітніми потребами уявлень про форму предметів і геометричні фігури.

Під час підготовки до цього процесу було розроблено змістовно-функціональну модель і індивідуально-корекційні програми формування знань про геометричні фігури у дітей із затримкою психічного розвитку.

Метою формувального експерименту було опанування кожною дитиною із затримкою психічного розвитку геометричних знань. На початку дослідження було сформульовано припущення, що результат буде можливим за таких умов:

- 1) створення емоційно-комфортного перебування дітей з особливими освітніми потребами разом зі здоровими однолітками;
- 2) змістовне забезпечення сенсорно-пізнавального простору як важливого чинника формування мотивації дитини до навчальної діяльності;
- 3) впровадження індивідуальних корекційно-розвивальних програм з формування елементарних геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами;
- 4) організація партнерських взаємин всіх суб'єктів освітнього процесу.

Організуючи формувальний експеримент, ми виходили з того, що діти із затримкою психічного розвитку не можуть засвоїти програму, зокрема з математики, працюючи за такою ж методикою, як і здорові діти. Вони мають особливі можливості і потребують особливої методики навчання.

Експериментальна методика спиралася на організацію процесу навчання, який був спрямований на єдність знань про геометричні фігури і пізнавальних дій дітей: знаходження геометричної фігури, яку називає експериментатор, встановлення відмінності та схожості між фігурами, об'єднання фігур у групи, формулювання коректних висновків тощо. Початком формування знань завжди було зорове та дотикове сприйняття форми геометричної фігури, різноманітні дії з нею, які допомагають накопичувати сенсорний досвід дитини. При цьому ми розуміли, що ознайомлення дітей з формою предметів найкраще здійснюється при поєднанні різноманітних методів та прийомів – наочних, практичних, вербальних та ігрових.. Важливою була єдність діяльності вихователя і дітей, їхня активність на занятті, коли дії вихователя і дитини перебували у правильному поєднанні, співвідношенні, коли зразок і слово вихователя підводили дітей до осмислення необхідності і суті певної діяльності в засвоєнні знань, тоді досягався відповідний результат.

Використовуючи наочні та практичні дії з предметами, ми пропонували такі завдання: «Подивись та знайди таку ж фігуру», «На що схожа фігура?» та

ін. Широкого застосування у навчанні набували практичні дії дітей: «Знайди, покажи, принеси, виклади, накресли, зістав узор» та ін. Ми прагнули до того, щоб метод надавав дитині можливість зрозуміти особливості взаємної діяльності вихователя і дітей, забезпечував результат навчання.

В ознайомленні дітей з формою предметів і геометричними фігурами ми проводили заняття відповідно їх можливостям, ми використовували різні за змістом і складністю ігри-заняття:

- на засвоєння назви геометричних фігур;
- на порівняння форми реальних предметів з геометричними фігурами;
- на запам'ятовування назв геометричних фігур, та ін.

Особливе значення мали завдання на детальне обстеження геометричних фігур.

Основними суб'єктами освітнього процесу в інклюзивних групах є: діти із затримкою психічного розвитку, їхні батьки, вихователь, його асистент, психолог та медичний працівник закладу дошкільної освіти. Саме вони створювали позитивні умови, які забезпечували розвиток елементарних геометричних уявлень у дітей експериментальної підгрупи (ЕГ).

В експерименті приймали участь три дитини: Кіра Б., Кіра С. та Олексій Л. Дівчатка перебували другий рік, а Олексій третій рік у групі четвертого року життя, але не засвоїли знання про форму предметів і геометричні фігури на достатньому рівні.

Метою формувального етапу експеримента була розробка та впровадження в навчальний процес індивідуальних корекційно-розвивальних програм для кожної дитини.

На рисунку 2.2. представлена структурно-функціональна модель формувального експерименту.

На моделі визначені основні компоненти процесу формування у дітей із затримкою психічного розвитку елементарних геометричних уявлень, а саме: мета, організаційно-педагогічні умови, форми організації освітнього процесу і результат.



Рис. 2.2. Змістовно-функціональна модель формувального експерименту

Спираючись на модель формувального етапу експеримента, робота з засвоєння дітьми ЕГ елементарних геометричних уявлень починалася із забезпечення їх емоційно-комфортного перебування в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Для цього вихователі продумували і планували кожний елемент перебування дитини з приходу її в дитячий садок, із зустрічі з дорослими і дітьми. Так, побачивши, що йде Кіра з мамою, а в руках у неї

лялька, асистент вихователя пропонує Альоні (дівчатка часто гуляють поряд, інколи – разом) взяти велику ляльку і запросити Кіру гратися разом.

Педагог підказує Альоні, що можна запропонувати Кірі помінятися ляльками, або просто віддати їй свою ляльку, сказати: «Давай нагодуємо наших діточок, приготуємо їм що-небудь смачненьке». При цьому асистент вихователя підтримує пропозицію Альони і пропонує погратися в куточку, в якому їм буде зручніше гратись.

Оскільки педагог знає особливості психічного стану Кіри, її емоційність, нестриманість, вона деякий час знаходиться поряд і за необхідності попереджує можливі конфліктні ситуації.

Як правило, діти із затримкою психічного розвитку емоційно-позитивно ставляться до прояву уваги дорослого (будь-кого з працівників закладу дошкільної освіти). За нашим спостереженням, дорослі, проходячи поряд з граючими дітьми, виявляли увагу, робили їм компліменти. Вони раділи, що діти добре граються, хвалять їх, посміхаються, підтримують позитивний настрій дітей.

Як правило, коли ввечері за дітками приходять батьки, вихователі в присутності дітей розповідають батькам тільки про успіхи дітей за цей день. Іноді ця коротка бесіда супроводжується демонстрацією картинки, яку розфарбувала дитина, світлиною, яку зробила вихователька в своєму смартфоні (дитина грається, або трудиться, розкладаючи геометричні фігури).

Вихователь і його асистент добре знають, що у Олексія нерідко буває поганий настрій. Це може бути, коли його хтось образив, або він скучив за своїми батьками. Як тільки вихователь побачив це, він негайно прагне допомогти дитині впоратися з таким почуттям.

Олексію подобається, коли його хвалять, він прагне до цього: зробив вежу, склав частини розрізної картинки і чекає оцінки. Вихователь не тільки говорить йому комплімент, але ще показує іншим дітям, та ввечері мамі чи батьку.

Отже, одим із завдань вихователів було зробити так, щоб у всіх дітей був гарний настрій, комфортне самопочуття, бажання бути активним, прагнути до спілкування, до доброзичливих стосунків.

Важливою умовою у нашому дослідженні було створення змістовного сенсорно-пізнавального простору, яке розумілося нами як чинник мотивації дитини до пізнавальної діяльності.

Освітній простір у педагогіці сприймається як динамічна єдність суб'єктів та об'єктів освітнього процесу і система їх взаємодій.

Отже, характеризуючи освітній простір, ми мали на увазі перш за все всіх тих, хто працює, так чи інакше спікується з дітьми, які є предметом нашого дослідження. Але основним суб'єктом цього простору є самі діти, а також це їх батьки, вихователі фахові спеціалісти (логопед, психолог, дефектолог, медичні та інші працівники, які працюють у закладі дошкільної освіти), Спілкування дітей з особливими освітніми потребами зі всіма впливало на розвиток дитини ЕГ, перш за все на їх соціалізацію.

Освітній простір – це перш за все саме середовище і його предметне наповнення того середовища, в якому існує, живе, виховується дитина. Тому оформлення предметно-розвивальних зон вважалось нами як важливий чинник, що мотивує дитину до активної самостійної діяльності, а також до спільної з іншими дітьми.

Вихователі, особливо асистент, разом з дітьми, які мали особливі освітні потреби, кожен день переглядали, показували і називали предмети, іграшки, якими можна гратися. Як правило, акцентували увагу саме на тій іграшці, з якою вони сьогодні будуть грати. Так починалося індивідуальне або групове заняття.

Протягом шести тижнів, коли проводився формувальний експеримент, в полі зору дитини було багато геометричного матеріалу: кубики будівельні різного кольору, кубики із розрізаними картинками, пірамідки, вежі; дидактичні матеріали з набору М.Монтессорі; геометричні фігури: кола, квадрати, трикутники (великі і маленькі) різного кольору (червоні, жовті,

сині). Крім того діти мали можливість користуватися кольоровими олівцями, дидактичними картками з намальованими предметами різної форми тощо.

Таке спеціально створене предметно-розвивальне середовище являє собою систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її розвитку та допомагає їй включатися у спільну діяльність з однолітками і дорослими.

Вихователі прагнули до гнучкого зонування цього простору. Організація предметно-розвивального середовища відбувалася відповідно до вимог безпеки дитини у цьому просторі та слугувало задоволенню потреб та інтересів самої дитини, надавало їй можливість постійно відчувати себе захищеною, вільною особистістю.

Отже, предметно-просторове розвивальне середовище охоплює речі, предмети, знаки, образи, відносини, в яких відображується і відтворюється індивідуальний досвід дитини з особливими освітніми потребами.

Наступною умовою організації педагогічного процесу в інклюзивній групі було впровадження індивідуально-корекційних програм з формування елементарних геометричних уявлень. Реалізація програми відбувалася з кожною дитиною окремо, хоча періодично ми об'єднували дітей у групи (іноді по двоє, іноді всіх трьох разом, залежно від конкретних дидактичних задач).

Формувальний експеримент здійснювався протягом шести тижнів (з 12.04.2021р. до 25.05.2021р.). Корекційно-розвивальна програма була розроблена також на 6 тижнів. Хоча діти із затримкою психічного розвитку були присутні на всіх колективних заняттях, разом зі здоровими дітьми, але результат їх досягнень був дуже низький. Методика математичного розвитку у групі здорових дітей відбувалася так: одне заняття на тиждень, змінюються програмні задачі – на попередньому занятті ознайомлення з числом, на наступному – з геометричною фігурою. Це не дозволяло дитині із затримкою психічного розвитку якісно засвоїти знання. У них погана пам'ять, їм

потрібна жорстка система – кожен день надавати знання, закріплювати їх, поступово розширювати, тоді може бути позитивний результат.

Заняття за програмою проводилися у всі дні, коли дитина перебувала у закладі дошкільної освіти. Заняття були короткими (5 – 6 хв.). При цьому ми слідкували за емоційним станом дитини. Коли дитина починала відволікатися, заняття закінчували. Спілкування частіше було тільки з однією дитиною. Періодично ми об'єднували дітей (удвох або втрьох). На кожному занятті формувалося лише одне поняття (наприклад, назва геометричної фігури – коло). На наступному занятті програмовий зміст розширювався визначенням величини кола (велике або маленьке).

В таблиці 2.4. представлена програма формувального експеримента.

Таблиця 2.4.

Корекційно-розвивальна програма для дітей з особливими освітніми потребами

Тиждень	Програмовий зміст заняття	Досягнення
І тиждень	1 Ознайомлення з квадратом (одноосібно)	Засвоює назви фігури – квадрат
	2 Закріплення знань про квадрат: великий або маленький (одноосібно)	Визначає величину квадрата
	3 Порівняння квадратів різного кольору і величини (одноосібно)	Запам'ятовує назви фігури
	4 Складання візерунку з квадратів різного кольору (одноосібно)	Розрізняє і називає кольор геометричних фігур
	5 Складання візерунку з квадратів різної величини (три дитини разом)	Визначає і називає величини

Продовження таблиці 2.4.

II тиждень	1 Гра-хованка з квадратом (дві дитини разом)	Вміє працювати разом
	2 Ознайомлення з колом (одноосібно)	Визначає і називає коло
	3 Порівняння кола і квадрата (одноосібно)	Вміє порівнювати геометричні фігури накладанням
	4 Аплікація-візерунок з кіл і квадратів за зразком (три дитини разом)	Вміє працювати разом, досягати результату
	5 Гра «Хованка», «Знайди свою фігуру» (дві дитини разом)	Вміє змагатися один з одним, запам'ятовує нові назви геометричних фігур
III тиждень	1 Закріплення знань про квадрат і коло різного кольору і різної величини (одноосібно)	Порівнює, називає фігури, визначає їх колір та величину, відповідає на питання вихователя
	2 Гра «Хованка», «Знайди свою фігуру» (дві дитини разом)	Практично орієнтується в просторі, запам'ятовує основні якості геометричних фігур
	3 Аплікація-візерунок (три дитини разом) – тільки викладання	Переносить знання та вміння в іншу діяльність – з практичної в пізнавальну
	4 Гра «Яка фігура під серветкою?» (одноосібно)	Виявляє уяву, логічне мислення
	5 Ігри з пірамідкою	Може діяти, досягати результатів
IV тиждень	1 Ознайомлення з трикутником (одноосібно) «Покажи, як з квадрата оримати 2 трикутника	Впізнає трикутник серед інших фігур, називає цю фігуру
	2 Порівняння трикутника і квадрата (одноосібно)	Знає про трикутник, його особливості, основні якості, сторони, кути, вершини
	3 Гра «Розкажи, яка це фігура?» (дві дитини разом)	Обстежує фігури
	4 Ігри з вежею і пірамідкою (дві дитини разом)	Логічно висловлює думку, прагне досягати результату

Продовження таблиці 2.4.

	5 Аплікація-візерунок з трикутників і квадратів (три дитини разом)	Самостійно діє, виявляє ініціативу
V тиждень	1 Закріплення знань про коло, трикутник і квадрат (одноосібно)	Вміє порівнювати геометричні фігури між собою
	2 Гра «Знайди предмет такої форми» (дві дитини разом)	Вміє «описувати» геометричні фігури, порівнювати форму предмета з геометричною фігурою
	3 Малювання на тему «Повітряні кульки» (три дитини разом)	Малює, передає на малюнку знання про форму предметів
	4 Гра-доручення «Знайди фігуру, яку я назву» (дві дитини разом)	Орієнтується в обмеженому просторі
	5 Гра-доручення «Знайди фігуру, яку я назву» (дві дитини разом)	Використовує адекватні назви, уміє спільно працювати, змагатися
VI тиждень	1 Гра з трикутниками: «Я маленький – ти великий, ти маленький – я великий» (одноосібно)	Порівнює фігури за величиною і кольором
	2 Гра з пірамідкою «Знайди саме велике коло» (дві дитини разом)	Вміє гратись з пірамідкою, порівнює предмети за величиною
	3 Гра з пірамідкою «Знайди саме велике коло» (дві дитини разом)	Самостійно грається
	4 Малювання «Маленькі грибочки» (три дитини разом)	Знає про коло, уміє малювати коло
	5 Аплікація: будиночок з двох квадратів та трикутника (три дитини разом)	Знає про геометричні фігури, орієнтується в просторі.

Робота за індивідуальними корекційно-розвивальними програмами відбувалася кожен день. Заняття були нетривалими (5 – 7 хв.) і присвячувались тільки одній темі – ознайомленню з геометричною фігурою як еталоном форми предмета. Іноді заняття проводилися двічі на день

(вранці і ввечері). За нашою пропозицією батьки приводили дітей раніше, до ранкової гімнастики.

Коли дитина відмовлялася займатися, ми не настоювали. Вона була вільна у прийнятті рішення про свою діяльність.

Математичні знання, у складі яких є елементи геометричних уявлень у спеціальній педагогіці розглядаються як фактор в системі корекційно-розвивальної діяльності дітей з особливими потребами.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено, що діти з порушенням інтелекту, які брали участь у нашому експерименті, за критеріальними ознаками мають низький рівень сформованості геометричних знань і умінь. Це свідчило про необхідність пошуку та впровадження нових методик та удосконалення корекційно-розвивальних програм з ознайомлення їх з формою предметів. При цьому ми враховували, що математична діяльність дітей з геометричними фігурами є складною, вона потребує від них достатнього рівня розвитку пізнавальних психічних процесів (уваги, пам'яті, мови, мислення, сприйняття, уяви). А ці процеси в них були тільки в потенції. Робота в контексті формування геометричних уявлень допомагала розвивати ці психічні процеси.

Програма, за якою навчалися діти основної, контрольної групи (КГ), для цих дітей була складною. Треба було зробити зовсім нову, яка б відповідала можливостям дітей із затримкою психічного розвитку. Її реалізація відбувалася повільно, систематично, тому була результативною.

Позитивний результат досягався завдяки організації навчання перш за все за принципами індивідуалізації, диференціації, послідовності, доступності, наочності, а також застосування корекційно-розвивального підходу. Кожне заняття мало тільки одну конкретну мету і обов'язковий результат для кожної дитини.

Так, на першому занятті було необхідно ознайомити дитину з квадратом, навчити її знаходити квадрат серед інших фігур (трикутник і коло).

Вихователь бере квадрат, показує дитині і пропонує назвати його. «Бачиш, яка фігура в мене? Це квадрат. Давай разом скажемо: квадрат». Повторюють це слово декілька разів.

«Поглянь, які фігури я приготувала». Вихователь знімає серветку, під якою знаходяться фігури. «Бачиш, які вони гарні, і там теж є квадрат. Знайди такий, як у мене». Коли дитина помиляється, вихователь допомагає знайти серед цих фігур квадрат.

«Правильно, молодець! А ще є квадрати?» (там їх ще два – жовтий і синій).

«А тепер візьми в руку квадрат, і пальцем другої руки зроби, як я. Я показую сторони квадрата». Вихователь проводить пальцем від одного кута до іншого. «Це сторона, і це теж сторона. Кіра, ти молодець! А ось це – кут квадрата. Ось ще один кут. Давай скажемо разом: кут квадрата» (можна повторити 3 – 4 рази).

«Кіра, а тепер покажи сторону квадрата. Молодець! А тепер покажи кут квадрата. Сторону показуємо пальцем, ось так, а кут показуємо двома пальцями, ось так. Молодець! Йди грайся. Я буду займатися з Олексієм».

Заняття проводиться за таким же алгоритмом. Хлопчик не любить розмовляти, але дії виконує правильно та із задоволенням.

Він полюбляє, коли його хвалять.

Кіра С. не захотіла займатися, Вихователь пообіцяла їй, що вони будуть займатися ввечері (у другій половині дня). На дворі було холодно, вітер, на прогулянку не ходили. Коли на заняття запросили Кіру С., вона була згодна. Добре виконувала всі дії разом з вихователем.

Друге заняття було спрямоване на закріплення знань про квадрат. Крім того діти вчилися розрізняти і називати величину квадратів (великий – маленький). До початку заняття вихователь розклала на столі 6 квадратів – червоні, жовті, сині; кожен або великий, або маленький. Фігури були закриті серветкою.

Вихователь: «Кіра, давай пограємо в гру «Вгадай, що під серветкою». Я дещо сховала, а ти поміркуй і скажи, що там лежить». Коли дитина не

називає, не знає, то вихователь нагадує їй, чим вони займалися вчора (дитина забула). Вихователь знімає серветку, під якою знаходяться квадрати.

«Кіро, як називаються ці фігури? Квадрати. Бачиш, їх багато, серед них є великі і маленькі. Знайди такий за кольором квадрат. Правильно. А є ще такий же за кольором квадрат. Правильно. А тепер скажи, який з них маленький, а який великий. А тепер подивись, чим займається Олексій».

Поки дитина відволікалась, вихователь сховав під серветку великий синій квадрат. Пропонує Кірі вгадати, який квадрат під серветкою – великий або маленький. «Правильно, великий. А тепер пошукаємо його братика – маленького квадрата. Ні, це не його братик, він іншого кольору. А ти знайди маленький того ж самого кольору. Молодець!

А тепер давай всі великі квадрати покладемо поряд: бачиш, як в мене на малюнку (демонструє малюнок)». Дитина виконує завдання. «Правильно. А тепер поряд з великим поклади маленького братика».

Діти не називають колір квадрата, але візуально його відрізняють. На цьому занятті формувались знання тільки про величину квадратів.

Наступне заняття дозволило нам закріпити, розширити знання про квадрат завдяки введенню назв кольорів: червоний, жовтий, синій. Діти в основному знали їх назви, але іноді помилялись.

Вправи з квадратами різної величини і різного кольору збагатили досвід дітей, закріпили знання, сформували інтерес до навчальної діяльності.

На четвертому і п'ятому заняттях дітям пропонувались практичні дії з квадратами. Діти робили візерунки за зразком. Заняття були одноосібні. У дітей було 4 великих і 4 маленьких квадрата. Спочатку викладали за першим зразком (див. малюнок 2.3. – 1). Зробивши візерунок, діти називали фігури по порядку: великий синій квадрат, маленький синій квадрат, великий синій квадрат, маленький синій квадрат, і т.ін.

Потім викладали другий візерунок (рис. 2.3. – 2). Також називали елементи візерунка.

Це завдання було простішим за всіх і виконувалося воно швидше.

На наступному занятті роботу виконували всі три дитини разом. Візерунок складали спочатку за першим зразком, а потім за зразком 3. Наступне завдання було більш складним (рис. 2.3. – 3). Потрібно було знайти місце для маленького квадрата всередині великого. Всі діти впорались із завданням, при цьому Кірі С. вихователь допомагала.

Перш ніж виконувати це завдання, дитині було потрібно зробити просторовий аналіз розміщення квадратів, а головне – коли діти називали їх розміщення, вони мали казати, що «у великому квадраті всередині маленький квадрат».

Ввечері діти ще раз виконували це завдання, вихователь допомагала їм наклеїти, і діти забрали аплікації додому.

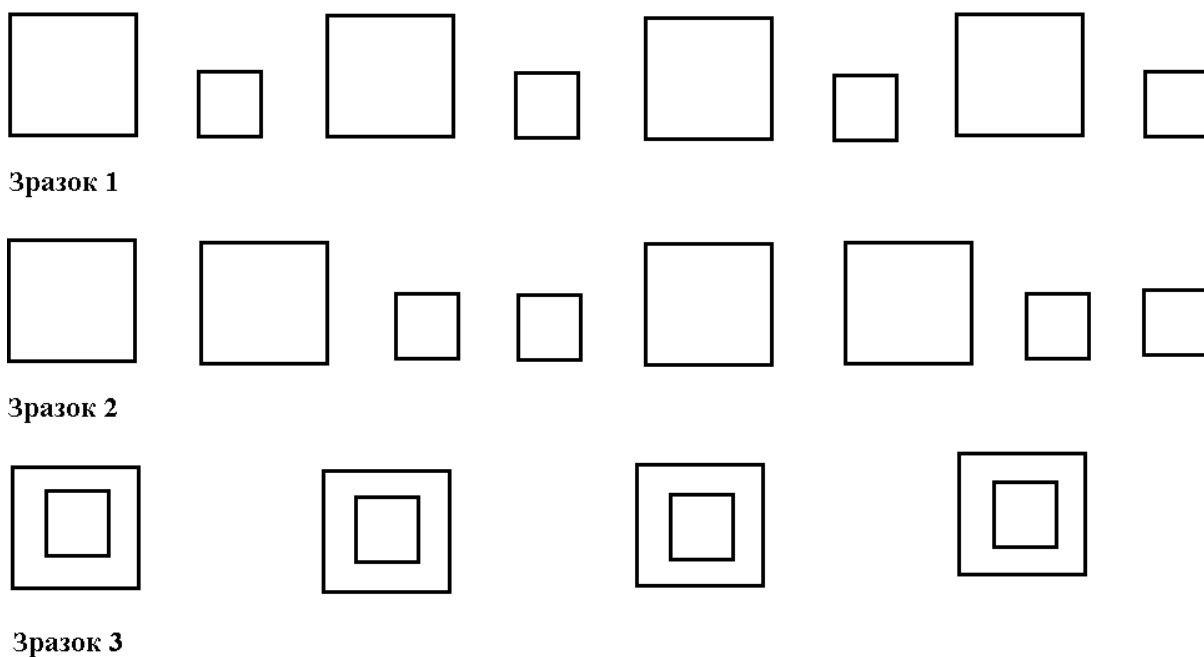


Рис. 2.3. Зразки візерунків до занять № 4 і № 5

На другому тижні діти ознайомилися з колом. Також з початку порівнювали кола за величиною, потім за величиною і кольором. Основним методом навчання були ігри «Хованка», «Знайди свою фігуру». Метою другої гри був розвиток пам'яті, активізація словника. Дітям давали фігуру і

пропонували запам'ятати її. У Кіри Б. був великий червоний квадрат. У Кіри С. було коло жовтого кольору, а у Олексія – червоне коло. Після того, як діти називали свою фігуру і запам'ятовували її назву, вони залишали фігуру на столі і відходили до вікна. В цей час вихователь забирала фігури, клала їх в різних місцях кімнати, звала дітей до себе і пропонувала кожній дитині відшукати свою фігуру. Коли «хазяїн» знаходив свою фігуру, він мав назвати її та визначити колір: «Це моє червоне коло».

На третьому тижні діти закріплювали знання про квадрат і коло, вчилися обстежувати геометричні фігури, використовувати їх як зразок для визначення форми предметів. Приділялася увага розвитку уяви, мислення, мови. Діти вчилися порівнювати, групувати, класифікувати.

На четвертому тижні діти знайомилися з трикутником, порівнювали трикутники з квадратами. Перші два заняття на цьому тижні були одноосібні.

Вихователь пропонує обстежити паперовий квадрат за допомогою зору, дотику і рухів. Потім пропонує зігнути квадрат навпіл по діагоналі – показує як. Дитина діє за зразком: зігнула, розігнула. Потім по цій смужці квадрат розрізали. Получали дві нові фігури. Вихователь питає: «Хто пам'ятає, як називається ця фігура?», і сам називає. «Бачиш, які в нього кути».

«Візьми трикутник в одну руку а пальцем другої руки покажи сторони трикутника, а потім двома пальцями покажи кути».

«Був квадрат, ми його розрізали і отримали 2 трикутники. Покладемо трикутники разом і знову отримаємо квадрат». Дитина діє за зразком, за інструкцією, вчиться поєднувати різні засоби для осмислення і засвоєння знань.

У грі «Яка це фігура?» діти закріплюють знання про фігури, в яких є кути і в яких немає кутів.

На п'ятому-шостому тижні діти закріплювали знання про коло, квадрат і трикутник. Вони порівнювали ці фігури, накладаючи одну на одну, малювали і зафарбовували геометричні фігури, складали візерунки, робили

аплікацію, малюнок. Ігри-вправи «Доручення», «Знайди свою фігуру», «Розкажи про свою фігуру» та ін. допомагали дітям розуміти особливості кожної фігури, визначали її елементи – сторони, кути, вершини кутів. Сторона – це лінія, межа. Вершина кута – це точка, в якій з'єднуються дві сторони, а кут – це частина фігури, яку створюють дві сторони, коли вони з'єднуються.

Це збагачує чуттєвий досвід дитини, активізує її пізнання.

Малювання дозволяло дитині відобразити схожість предмета і геометричної фігури за формою. Діти малювали повітряні кульки, маленьки грибочки, сонечко тощо.

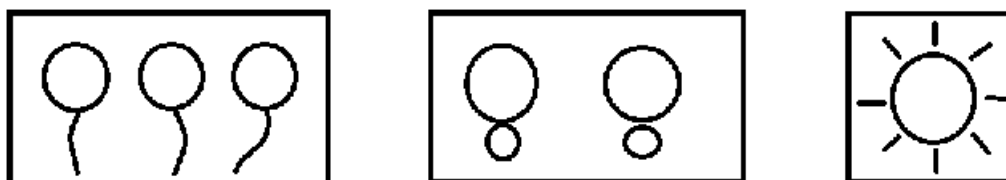


Рис.2.4. Зразки малюнків із зображенням фігури «коло»

На одному занятті дитина малювала тільки один малюнок, на наступному занятті – інший. Потім дитина забирала цей малюнок додому, щоб порадувати своїх батьків.

Необхідною умовою проведення формувального експерименту була організація партнерських взаємин між всіма учасниками освітнього процесу. Схема цієї роботи представлена на рис. 2.5.

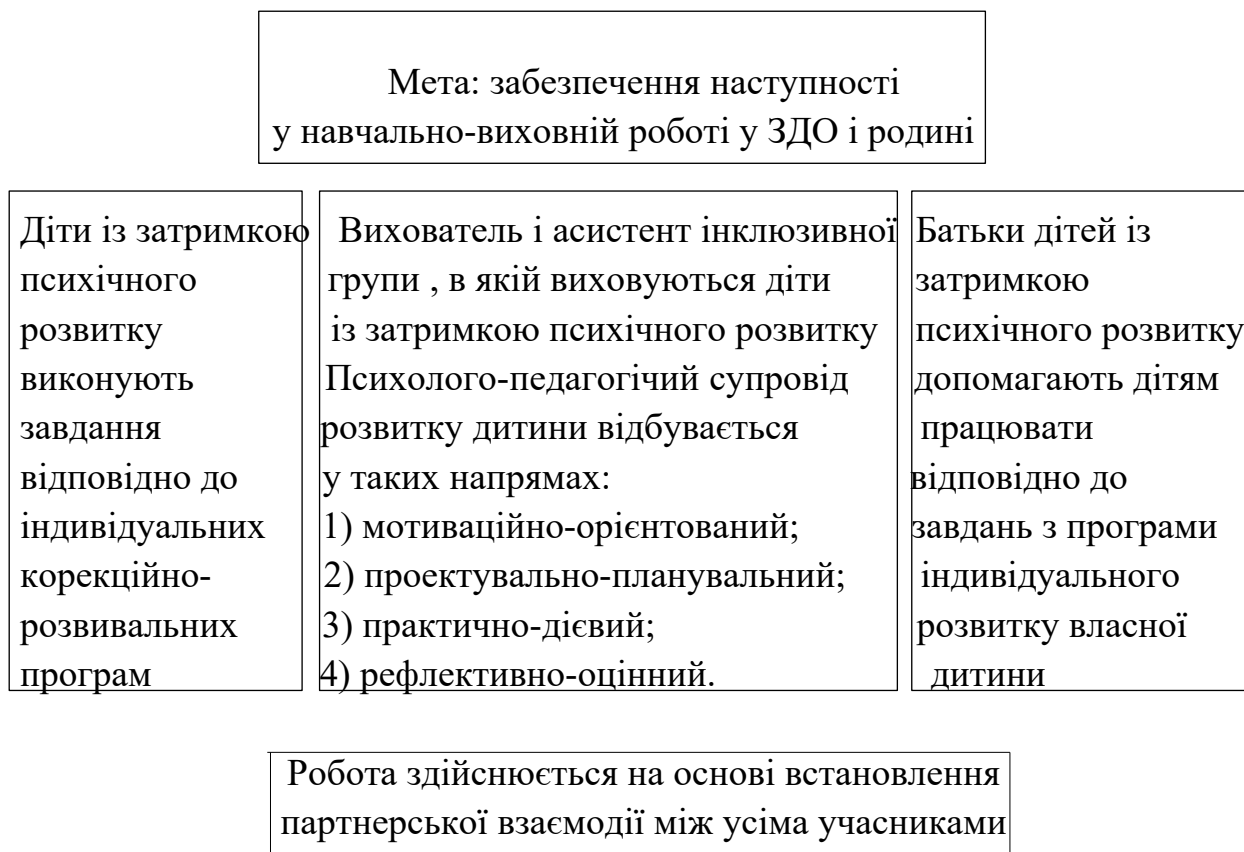


Рис. 2.5. Партнерські відносини між учасниками освітнього процесу

Важливим завданням у цій роботі було ознайомлення батьків з індивідуально-корекційними програмами щодо кожної дитини, а також проведення вихователем майстер-класів для батьків. Вихователі надавали батькам на вихідні роздатковий матеріал для занять з дитиною. У понеділок батьки розповідали, як проходило заняття. Така співпраця мала позитивний ефект.

Таким чином, упровадження створених нами організаційно-педагогічних умов у педагогічний процес забезпечило позитивний результат сформованості у дітей елементарних геометричних уявлень.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження (контрольний експеримент)

Метою контрольного експерименту було на основі порівняння даних, отриманих дітьми КГ і ЕГ, довести ефективність формувального експерименту. Нами враховувалося, що цілеспрямована робота проводилася тільки з дітьми ЕГ, діти КГ продовжували навчатися за традиційною методикою.

Після проведення формувального експерименту було очевидним, що відбулися позитивні результати. Кожна дитина повністю засвоїла той матеріал, який відповідав програмі четвертого року життя відносно сформованості геометричних знань і умінь.

Для отримання об'єктивних даних про кількісні та якісні зміни було проведено контрольний експеримент.

Методика контрольного експерименту була майже ідентичною методиці констатувального експерименту.

Основними показниками опанування дітьми елементарними геометричними знаннями та вміннями були такі:

- 1) *знаходження* названої геометричної фігури серед інших;
- 2) *називання* демонструємої геометричної фігури;
- 3) *групування* геометричних фігур за формою;
- 4) *обстеження* геометричної фігури;
- 5) *групування предметів за формою*, використовуючи геометричну фігуру як еталон.

Таким чином, дітям було запропоновано виконати 5 завдань. У цілому комплекс цих завдань відповідав обсягу програми з математики для дітей

четвертого року життя з відповідної теми – ознайомлення з геометричними фігурами.

Завдання для дітей та умови їх проведення у КГ і ЕГ дещо відрізнялися. Так, для дітей ЕГ кількість геометричних фігур, з яких вони мали обрати конкретну фігуру, була меншою, ніж для дітей КГ. Також предмети для групування, які порівнювалися з геометричними фігурами, для дітей КГ були реальні, тобто об'ємні і площинні, а для дітей ЕГ – тільки площинні (зображення предметів на малюнку). Аналізувати і порівнювати площинні предмети з геометричними фігурами дітям ЕГ було простіше.

При цьому ми регулювали час виконання завдань, враховували можливість дітей ЕГ зосереджуватися на виконанні завдання зовсім нетривалий час (до 15 хв.). Тому для цих дітей експеримент проводився у 2 етапи: 1-й – діти виконували перше, друге і третє завдання, 2-й – четверте і п'яте завдання. Це пов'язано також з особливостями уваги, мови і мислення дітей ЕГ, їхньої готовності до розподілу і переключення уваги, її обсягу та стійкості.

Враховували також і особливості мови, уяви та мислення цих дітей, їх предметно-дійову і конкретно-образну форму мислення.

За кожне правильно виконане завдання дитина отримувала 2 бали, за частково самостійне виконання – 1 бал, за невиконане завдання – 0 балів. Таким чином, максимальна кількість балів, яку могла набрати дитина, сягала 10.

Діти виконували завдання індивідуально. Для виконання *першого завдання* їм необхідно було знайти серед розташованих на столі фігур названу експериментатором геометричну фігуру. Наприклад: «Будь ласка, знайди серед цих фігур жовтий маленький квадрат». На столі було розкладено 18 геометричних фігур – трикутник, коло і квадрат, кожна трьох

кольорів (синій, жовтий, червоний) і двох розмірів (великий і маленький). Майже всі діти КГ швидко, без помилок знаходили названу фігуру. Деякі діти перепитували, яку треба знайти: велику чи маленьку. За це знімався один бал. Отже, за перше завдання 12 дітей КГ отримали по 2 бали і 3 дитини по 1 балу.

Це ж саме випробування відбувалося в ЕГ, але умови проведення були спрощені – всього фігур було 9, три різні за формою фігури трьох кольорів, але однакових за розміром. Завдання було сформульовано так: знайди, візьми і покажи жовтий квадрат, або синє коло, або червоний трикутник.

Завдання виконали всі троє дітей, але Кіра С. двічі помилялася, потім зробила ще одну спробу і отримала відповідно 1 бал. Олексій Л. працював правильно і отримав 2 бали. Кіра Б. також отримала 2 бали.

У другому завданні дитина мала повністю охарактеризувати фігуру, яку показує експериментатор. Наприклад: це червоний великий трикутник, або жовтий маленький трикутник, або синє велике коло.

Діти КГ добре впоралися із завданнями: 12 дітей отримали по 2 бали і 3 дитини по 1 балу.

Для дітей ЕГ завдання було спрощено, їм потрібно було визначити тільки 2 ознаки – назву фігури та її колір. Наприклад: це коло червоного кольору, це трикутник синій. Всі троє отримали по 1 балу.

У третьому завданні треба було згрупувати геометричні фігури, для дітей КГ їх було 18. Окремо квадрати, окремо кола, окремо трикутники. Діти КГ впоралися всі, але деяким з них було важко орієнтуватися на 3 ознаки одночасно. Тільки 8 дітей не потребували допомоги експериментатора і отримали по 2 бали, решта по 1 балу.

Дітям ЕГ було запропоновано 9 геометричних фігур: квадрат, коло і трикутник трьох кольорів – жовтого, синього і червоного. Кіра С. виконала

завдання з четвертої спроби і отримала 1 бал. Кіра Б. також виконала завдання, але допустила помилку і отримала 1 бал. Олексій Л. довго і настирливо групував, кілька разів перекладав, а потім згрупував фігури за кольором. Хоча він отримав також 1 бал, але ще й оцінку «Молодець!».

Четверте і п'яте завдання діти ЕГ і КГ виконували наступного дня.

У *четвертому завданні* було необхідно обстежити кожну геометричну фігуру – показати і назвати сторону, кут, вершину. Жодна дитина КГ не отримала 2 бали. Всі казали, що коло не має сторін, кутів і вершин. Сторони квадрата і трикутника показували, торкаючись одним пальцем в одному місці. Замість кута показували тільки його вершину. Всі вони отримали по 1 балу.

Діти ЕГ також отримали по 1 балу, хоча на індивідуальних заняттях їх навчали обстежувати фігуру за адекватною методикою.

П'яте завдання було на групування реальних предметів, використовуючи геометричну фігуру як еталон. Це завдання також було не простим як для дітей КГ, так і для дітей ЕГ. Тільки 5 дітей КГ отримали по 2 бали, 8 дітей по 1 балу і 2 дитини 0 балів. В ЕГ всі троє дітей отримали також 0 балів, хоча для них завдання було дещо спрощене – використовувались тільки площинні предмети – серветки, хустинки, печиво, блюдечки, зображення моркви, перцю тощо. Кіра Б. активно прагнула впоратися із завданням, але не досягла позитивного результату і отримала 0 балів.

Зіставляючи відповіді дітей між собою, ми бачили значні індивідуальні розбіжності в показниках. В таблицях 2.5 і 2.6 представлені результати діагностування в КГ і ЕГ.

Таблиця 2.5.

**Характеристика геометричних знань і умінь
у дітей КГ на контрольному етапі дослідження**

№ п/п	Ім'я дитини	Оцінювання у балах за виконання діагностичних завдань					Загальна кількість балів
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	
1	Ігор А.	2	2	2	1	1	8
2	Олена Б.	2	2	1	1	2	8
3	Соня Б.	2	2	1	1	2	7
4	Міша В.	2	2	1	1	1	7
5	Льоня Ж.	1	2	1	1	0	5
6	Ашот Д.	2	2	1	1	1	7
7	Даша Є	2	2	2	1	1	8
8	Максим І.	2	2	2	1	1	8
9	Павло І.	2	2	1	1	2	8
10	Альона К.	1	1	1	1	1	5
11	Максим К.	2	1	2	1	2	8
12	Віталік Л.	1	1	2	1	0	5
13	Катя Н.	2	2	2	1	1	8
14	Юля Н.	2	2	2	1	2	9
15	Настя П.	2	2	2	1	1	6
Середнє арифметичн е		1,8	1,8	1,6	1,0	1,2	

Як бачимо, найбільш складним для виконання було завдання № 4.

Таблиця 2.6.

**Характеристика геометричних знань і умінь
у дітей ЕГ на контрольному етапі дослідження**

№ п/п	Ім'я дитини	Оцінювання у балах за виконання діагностичних завдань					Загальна кількість балів
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	
1	Кіра Б.	2	1	1	1	1	5
2	Олексій Л.	2	1	1	1	0	4
3	Кіра С.	1	1	1	1	0	4
Середнє арифметичне		1,7	1,0	1,0	1,0	0	

Як бачимо, в ЕГ відбулися значні зміни, завдяки створенню і впровадженню в навчальний процес відповідних організаційно-педагогічних умов. Особливе значення при цьому мали індивідуально-корекційні заняття.

Важливим показником ефективності експериментальної методики був *індекс змін* у кількості балів, які отримали діти на констатувальному і контрольному етапах експерименту. Ці зміни представлені у таблицях 2.7. і 2.8.

Таблиця 2.7.

Індекс змін, які відбулися в якості геометричних знань і умінь дітей КГ

№ п/п	Ім'я дитини	Кількість балів		Індекс змін
		до експерименту	після експерименту	
1	Ігор А.	8	8	0
2	Олена Б.	7	8	+ 1
3	Соня Б.	8	7	- 1
4	Міша В.	6	7	+ 1
5	Льоня Ж.	4	5	+ 1
6	Ашот Д.	7	7	0
7	Даша Є	8	8	0
8	Максим І.	9	8	- 1
9	Павло І.	7	8	+ 1
10	Альона К.	5	5	0
11	Максим К.	8	8	0
12	Віталік Л.	5	5	0
13	Катя Н.	8	8	0
14	Юля Н.	8	9	+ 1
15	Настя П.	5	6	+ 1

Як бачимо, в КГ зміни були незначні – лише дві дитини перейшли з середнього рівня на високий.

Таблиця 2.8.

Індекс змін, які відбулися в якості геометричних знань і умінь дітей ЕГ

№ п/п	Ім'я дитини	Кількість балів		Індекс змін
		до експерименту	після експерименту	
1	Кіра Б.	3	5	2
2	Олексій Л.	2	4	2
3	Кіра С.	1	4	3

Отже, з таблиці видно, що зміни відбулися в кожній дитини ЕГ, вони були значними саме завдяки проведенню індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

Індекс змін свідчить перш за все про засвоєння елементарних геометричних знань, а також одночасно з цим у дітей формувалися знання про величину (великий, маленький), про колір (червоний, жовтий, синій). Діти навчилися сприймати пізнавальну задачу, робили спроби зрозуміти її сутність, виконувати відповідні дії, прагнути досягти результату. Враховуючи результат контрольного експерименту, ми мали можливість визначити рівні сформованості елементарних геометричних знань у дітей ЕГ і КГ.

Таблиця 2.9.

**Рівні геометричних знань і умінь дітей ЕГ і КГ
до і після експерименту**

Група	Кількість дітей	Рівні сформованості геометричних знань і умінь					
		високий		середній		низький	
		до	після	до	після	до	після
ЕГ	3	-	-	-	100 %	-	-
КГ	15	40 %	54 %	60 %	46 %	-	-

Як бачимо, позитивні зміни відбулися і в КГ, і в ЕГ. Знання всіх трьох дітей ЕГ були оцінені як середній рівень.

Висновки до розділу 2

Організація і аналіз результатів впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами відбувалися в 3 етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

1. Дані констатувального експерименту засвідчили значну різницю в якості елементарних геометричних знань і умінь у здорових дітей (КГ) і дітей із затримкою психічного розвитку (ЕГ). Проведений експеримент довів, що хоча діти з особливими освітніми потребами були присутні майже на всіх колективних заняттях з математики, але до проведення з ними індивідуально-корекційних занять засвоїли тільки деякі формальні знання: назви геометричних фігур, їх особливості – колір, величину, наявність сторін та кутів, або їх відсутність.

На жаль, діти із затримкою психічного розвитку не вміли сприймати пізнавальну задачу, не вміли порівнювати різні за формою геометричні фігури, знаходити спільне та відмінне у цих геометричних фігурах. Їм було важко робити узагальнення, формулювати висновки. Тому знання дітей ЕГ були оцінені на низькому рівні.

2. На формувальному етапі психолого-педагогічного експерименту головним завданням було створення організаційно-педагогічних умов та впровадження їх в освітній процес закладу дошкільної освіти. Особлива увага приділялася забезпеченню психолого-педагогічного супроводу розвитку кожної дитини ЕГ.

Реалізації цього завдання сприяли індивідуальні корекційно-розвивальні заняття, які проводились кожен день, це забезпечувало закріплення і осмислення отриманих знань. Повторення дій забезпечувало міцність знань, умінь і навичок. Діти вчилися слухати, запам'ятовувати, самостійно діяти відповідно до завдання.

Ефективним також було створення комфортних умов спілкування та партнерські відносини між всіма учасниками освітнього процесу.

3. Позитивні результати у сформованості елементарних геометричних знань і умінь у дітей з особливими освітніми потребами були зафіксовані у даних контрольного етапу експеримента. Так, результати контрольного експерименту дозволяли оцінити досягнення дітей ЕГ як такі, що відповідають середньому рівню засвоєння геометричних знань і умінь. Так, Кіра Б. довела, що загальна кількість балів за виконання нею всіх завдань дорівнює 5 балам, а на констатувальному етапі загальна кількість була 3 бали. Тобто, індекс змін у сформованості геометричних знань і умінь дорівнює + 2 бали. Така ж динаміка спостерігалася у Олексія Л. і Кіри С., їхні індекси змін склали + 3 бали.

Отже, дані контрольного експерименту довели ефективність експериментальної методики формування у дітей із затримкою психічного розвитку елементарних геометричних уявлень.

ВИСНОВКИ

У дослідженні розглядається одна з актуальних проблем – проблема організації розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Оскільки предметом даного дослідження є формування елементарних геометричних уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку, наша увага зосереджувалася на створенні оптимальних організаційно-педагогічних умов психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами в процесі їх ознайомлення з формою предметів і геометричними фігурами.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Педагогічна наука, спираючись на державні і нормативні документи з освіти, розглядає дану проблему як одну з актуальних. При цьому є очевидним, що педагогічна практика має значні труднощі у забезпеченні розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Хоча батьки цих дітей прагнуть до партнерських взаємин з медико-психолого-педагогічними працівниками.

Сучасні науковці (Н. Ашиток, С. Бричок, О. Катаєва, А. Колупаєва, С. Літовченко та ін.) доводять, що дітям з особливими освітніми потребами необхідна соціалізація, тобто необхідне спілкування зі здоровими однолітками.

2. Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. Ашиток, С. Бричок, Л. Виготський, А. Колупаєва, С. Літовченко, С. Міронова, О. Платонова, А. Фрейд, З. Фрейд та ін.) доводять, що можливості дітей з особливими освітніми потребами в особистісному розвитку є значно меншими у порівнянні зі здоровими однолітками.

Перш за все ці діти відстають у розвитку пізнавальних психічних процесів: пам'яті, уваги, сприйняття, мовлення, мислення, уяви. Крім того, як доводять науковці, у цих дітей недостатньо розвинені емоційна та вольова сфери.

Дитина з особливими освітніми потребами не вміє вчитися за програмою і методикою навчання дітей у нормі, їй потрібна особлива методика навчання, за індивідуальними корекційно-розвивальними програмами.

3. Ретроспективний аналіз проблеми організації навчання дітей з особливими освітніми потребами дозволив визначити необхідні організаційно-педагогічні умови забезпечення розвитку цих дітей.

Такими умовами є:

- створення емоційно-комфортного перебування дітей із затримкою психічного розвитку разом зі здоровими однолітками у закладах дошкільної освіти;

- змістовне забезпечення сенсорно-пізнавального простору як важливого чинника формування мотивації дитини до навчально-пізнавальної діяльності;

- упровадження у навчальний процес ЗДО індивідуальних корекційно-розвивальних програм з формування елементарних геометричних уявлень у дітей з особливими освітніми потребами;

- організація партнерських взаємин всіх суб'єктів освітнього процесу.

Комплексне впровадження цих умов в освітній процес інклюзивної групи забезпечило розвиток математичних знань дітей з особливими потребами.

4. Важливе значення в організації психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами мало діагностування можливостей засвоєння ними геометричних знань і умінь. Результати констатувального експерименту засвідчили, що всі діти ЕГ мали низький рівень. Вони не вміли адекватно сприймати завдання, називати і обстежувати геометричну фігуру, групувати фігури, групувати предмети за формою, користуючись геометричною фігурою як еталоном.

5. В основі формувального експерименту було впровадження в освітній процес індивідуальних корекційно-розвивальних програм з формування у дітей елементарних геометричних уявлень.

Як засвідчили дані контрольного експерименту, діти із затримкою психічного розвитку опанували відповідні знання на середньому рівні. Саме цей факт доводить, що експериментальна методика була ефективною і забезпечувала розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. Москва : Знание, 1980. 96 с.
2. Антощак, О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9 — 10. С. 72—78.
3. Богатіков Ю., Чернікова Н. Значення участі батьків у корекції аутичної дитини. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. № 1. С. 176-180.
4. Басюра В. І. Методичні вказівки до роботи за новою програмою з математики для допоміжної школи. Київ, 1973. 53 с.
5. Баташева Н. Особливості перцептивного та когнітивного компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 48—55.
6. Бернлер Г., Юнссон Л. Теория социальнопсихологической работы: пер. со швед. Москва : Союз, 1992. 154 с
7. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 4. С. 7 – 11.
8. Бондар В. Діти з особливими освітніми потребами: проблеми, пошуки, перспективи. *Педагогічна газета*. 2007. № 10 – 11. – С. 8.
9. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 352 с.
10. Бричок С., Шалівська Ю. Діагностика як основа психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Іноватика у вихованні*. Рівне. 2020. С. 93 – 103.

11. Брежнева О. Г. Математичний розвиток дітей у світлі ідей «Школи радості» (до 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського). *Дошкільне виховання*. 2018. № 8. С. 10 – 13.
12. Брежнева О.Г., Щербакова К.Й. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку : навч-метод. посіб. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 240 с.
13. Брежнева О.Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 345 с.
14. Василяшко І., Черноморець В., Білик Т. Проблеми інклюзивного навчання очима батьків. *Управління освітою*. 2014. № 15. С. 10 – 16.
15. Василенко О. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Хмельницький, 2010. 23 с.
16. Вороніна, М. Єдиний корекційний простір для дошкільників з особливими потребами. *Дитячий садок. Управління*. 2015. № 1. С. 26 – 28.
17. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. / под.ред. Т. А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. Т.5. *Основы дефектологии*. 368 с.
18. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. *Педагогика*. 2002. № 10. С. 3 – 8.
19. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. Москва : УРАО, 1998. 234 с.
20. Грищенко Л. І., Обухівська А. Г., Панок В. Г. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004 – 2005 навчального року). Київ : Ніка-Центр, 2005. 44 с.

21. Гурська О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. *Директор школи*. 2014. № 10. С. 16 – 33.
22. Данілавічюче Е., Литовченко С. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. Колупаєвої. Київ : АСК, 2012. 360 с.
23. Діти державної опіки : проблеми, розвиток, підтримка : навч.-метод. посіб. в 2-х кн. Кн. 1. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.
24. Дидактичні основи навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку : метод. посіб. / укл. Л.Прядко, О. Фурман. Суми, РВВ СОІ ППО. 2015. 114 с.
25. Дичківська, І. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. *Дошкільне виховання*. 2013. № 12. С. 3 – 6.
26. Засенко В. В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. *Кроки до демократичної освіти*. 2002. №1. С. 34 – 40.
27. Засенко В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1(81). С. 7 – 12.
28. Зозуля В. Діти з особливими освітніми потребами: подолання упередженого ставлення. *Психолог*. 2017. № 19 – 20. С. 75– 79.
29. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / Байда Л. Ю. та ін. ; за заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ : Главник, 2012. 216 с.
30. Инклюзивное образование. Политика, содержание и сравнительные перспективы / под ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартона. Лондон. 2000. 78 с.
31. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.
32. Катаєва А. Дошкільня олігофренопедагогіка : учебник для студентов ВУЗ. Москва : Владос, 2005. 207 с.

33. Колупаєва А. Інклюзивна освіта від основ до практики : монографія. Київ : Антонов, 2016. 152 с.
34. Колупаєва А. А. До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Випуск 8. Київ, 2006. С. 105 – 109.
35. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
36. Колупаєва А. А. Від сегрегації до інклюзії. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6*. Київ : Науковий світ, 2005. С. 52 – 56.
37. Колупаєва А. А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6*. Київ : Науковий світ, 2005. С. 33 – 39.
38. Колупаєва А. А. Кадрове забезпечення – вихідна успіху інтегрованого навчання. *Кроки до демократичної освіти*. 2002. № 3. С. 8 – 16.
39. Колупаєва А. А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ : Університет «Україна». 2006. С. 174 – 175.
40. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. URL: http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm (дата звернення 13.08.2020).
41. Колупаєва А., Наконечна Л. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57 – 63.
42. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

43. Комапанець Н. М. Дидактичні ігри на до числовому етапі у навчанні математики дітей з особливими освітніми потребами. *Дефектологія*. 2012. № 4. С. 6 – 10.
44. Конвенція про права осіб з інвалідністю // Закон України. № 1767–VI від 16.12.2009. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71_7.
45. Конвенція про права дитини. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
46. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
47. Кулик, Н. Спершу бачити людину: особливі потреби. *Освіта України*. 2017. 10 лип. (№ 26). С. 10 – 11.
48. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 28. 125 с.
49. Лебедева С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 218 – 228.
50. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Демплер, Д. Харві; пер. з англ. Київ: СПД–ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
51. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец. : 13.00.03 «Корекційна педагогіка»; Київ: Знання, 2017. 20 с.
52. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Москва : Экзамен, 2003. 256 с.

53. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 400 с.
54. Манулова Л. Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Психологічний часопис*. 2015. № 2. С. 71 – 76.
55. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський нац. ун-т. 2016. 164 с.
56. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*, Випуск № 9. 2017. С. 23-29.
57. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
58. Овсяннікова Ю. Корекційна година в групі для дітей із ЗПР. *Дефектолог*. № 9. С. 31 – 32.
59. Олигофренопедагогіка: учеб. для студентов высшего профессионального образования / Шипицына Л. И др. ; под ред. Л.Шпицыной. Москва : Академия, 2011. 336 с.
60. Осипова А. А. Общая психокоррекция. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 510 с.
61. Особливим дітям — особлива увага. Пренатальна педагогіка в Україні: проблеми і перспективи. *Дошкільне виховання*. 2013. № 6. С. 2 – 3.
62. Методичні матеріали на допомогу вчителю-дефектологу / за ред. В. М. Ремажевської. Львів : ЛОНМІО, 1997. 96 с.
63. Пантюк Т. І., Невмержицька О. В., Пантюк М. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доп. і перероблене. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324с.
64. Порошенко М. А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. Київ : Знання, 2018. 252 с.

65. Платонова О. Проблема соціалізації дітей з обмеженими особливостями. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія Педагогічні науки. Черкаси, 2019. № 1. С. 171 – 175.*
66. Поваляєва М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов : монографія. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 352 с.
67. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография; под общ. ред. М. А. Поваляевой. Ростов-на-Дону Феникс, 2002. 352 с.
68. Про охорону дитинства: Закон України від 17.03.2021 № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення 13.08.2020).
69. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 31.12.2020 № 296-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення 13.08.2020).
70. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 05.08.2021 № 875-XII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення 13.08.2020).
71. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Київ : ТОВ «Поліпром», 2006. 156 с.
72. Путівник для батьків дітей з особливими потребами : навч.-метод. посіб. у 9 книгах / за заг. ред. Колупасової А.А. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис-XX» 2010.
73. Радул, В. В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 441 с.
74. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
75. Сак Т.В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Дефектологія. № 3. 2010. С.12 – 16.*

76. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. № 4. 2009. С.6-10.
77. Самофалова Я.О. Тези: «Проблема формування геометричних знань та умінь у дітей з особливими освітніми потребами». МДУ. Збірник наукових праць. 2021. С.153 – 155 .
78. Самофалова Я.О. Тези: «Вивчення можливостей засвоєння геометричних знань і умінь дітьми з особливими освітніми потребами». БДПУ. Збірник наукових праць. С.136 – 140.
79. Сибір Л. В. Особливості психологічних станів дітей, які навчаються в умова інклюзії. *Психологічне здоров'я*. 2021. №1. С. 114 – 137.
- Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навч. посіб. Київ : Вища шк., 1994. 143 с.
80. Синьов В. М. Корекція інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія; за ред.С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 51 – 61.
81. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
82. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб.; Колупаєва А. А., та ін.; за заг. ред. Даниленко Л.І. Київ : 2007. 128 с.
83. Софій Н. З. Універсальний дизайн в освіті : посібник / За заг. ред. Софій Н. З. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.
84. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
85. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком». Київ, 2015.

86. Сушкевич В. Ресурс того, як можна розвивати дитину з особливими потребами, колосальний саме в дитинстві. Рідна школа. 2014. № 7. С. 8 – 10.
87. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : АТОПОЛ, 2012. 120 с.
88. Тарасун В. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання знань учнів. Дефектологія. № 4. 2001. С. 2 – 6.
89. Галдонова Л. «Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 152 – 158.
90. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 304 с.
91. Формування позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку : навч.-метод. посіб. Київ : ФО-П Придатченко П. М., 2007.
92. Щербакова К., Професійна готовність вихователя до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2021. № 1. С. 120 – 129.
93. Щербакова К., Макаренко Л., Щербакова Н. Виховання здорової дитини – вимога сьогодення. Organization of scientific research in modern conditions '2020: conference proceedings. – Seattle: KindleDP, 2020. С. 425-430.
94. Щербакова К. Рольові ігри з будівельним матеріалом як засіб соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. 2019. №1. Черкаси, 2019. С. 244–

250.

95. Юсфин С. М. Договор как ресурс инклюзивного образования / *Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011, Москва)* / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехна и др. Москва : МГППУ, 2011. С. 84 – 86.

96. Юхимець І. В., Савчук Л. О. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти* / упоряд. : І. В. Юхимець, Л. О. Савчук. Випуск 3. Рівне : РОШПО, 2012. 69 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Характеристика

На Біляк Кіру 10.06.2015 р.н.

яка відвідує ЗДО № 46 «Казка» м. Маріуполь

Біляк Кіра відвідує заклад дошкільної освіти № 46 «Казка» з 2018 р. Спочатку дівчинка була зарахована до молодшої групи № 5 «Сонечко» 3 березня 2019 року за рішенням ПМПК була переведена у молодшу інклюзивну групу № 5 «Капітошка». 3 листопада 2020 року дівчинка була переведена до молодшої інклюзивної групи № 3 «Калинонька».

За час перебування у групі дівчинка показала себе дуже активною, імпульсивною. На заняттях дуже активна, але часто відповідає не вірно,

Завжди намагається відповісти першою, а вірно чи ні їй не важливо. Коли педагоги запитують Кіру не першою вона починає плакати і привертати на себе увагу. Всі завдання виконує за допомогою дорослих, але видно що дівчинка дуже старається. На заняттях з фізичного виховання та музичної діяльності також активна, добре виконує всі рухи та вправи. Залюбки відвідує заняття дефектолога, логопеда та психолога.

Кіра добре спілкується з однолітками та легко іде на контакт з дорослими. Полюбить грати іграшками, особливо ляльками. Дівчинка завжди приходиться до садочка зі своєю лялькою. І майже ніколи не випускає її з рук. Окрім ляльки дівчина приносить багато іграшок з дому і грається ними з дітьми. Але якщо вона не хоче, щоб хтось з дітей брав її іграшки починає жалітися дорослим, може вдарити дітей, а потім завжди виправдовується тим: «Чому він бере мої іграшки?». Хоч сама теж бере чужі іграшки. Вихователями були проведені бесіди з батьками про те, що в період карантину забороняється носити будь які іграшки до дитячого садочка але дівчинка без своїх улюблених іграшок не хоче іти до садочка.

Мова у дівчинки розвинута майже відповідно її віку, зрозуміла, має добрий словниковий запас. Пам'ять короткотривала, зорово – слухова, мислення наглядно – дійове. Ведуча діяльність предметно – ігрова.

Кіра називає тільки основні кольори, геометричні фігури та пори року знає, але через те, що дівчина завжди намагається швидко відповісти, плутає.

Емоційний стан не стійкий, увага також не стійка.

Дівчинка має добрі навички самообслуговування, сама вдягається, взувається, потребує допомоги дорослих у застібанні гудзиків, блискавки тощо. Добре орієнтується у просторі.

На прогулянці дівчина також завжди активна, спритна, любить рухливі ігри. Але дівчина довго не грає через свою непосидючість. Любить бігати, стрибати, тощо.

Зовнішній вигляд акуратний, одягнена завжди чисто та по сезону. Дівчинку до садочка приводять та забирають батьки. Вони добре піклуються про дівчинку, завжди цікавляться її успіхами. Потребує постійної уваги та контролю з боку дорослих.



Вихователь: Самофалова Я.О.

ДОДАТОК Б

Характеристика

Вихованця ЗДО № 46 «Казка» м. Маріуполь

Люшина Олексія 18.12.2014 р. н.

Вихованець Люшин Олексій відвідує заклад дошкільної освіти № 46 «Казка» з вересня 2018 року. Спочатку хлопчик був зарахований до групи № 4 «Ласунчики» для дітей з розумовим відхиленням за рішенням ПМПК.

З листопада 2019 року Олексій був переведений до молодшої інклюзивної групи № 3 «Калинонька». Спочатку хлопець був замкнутим, з дітьми та дорослими не йшов на контакт. До занять ніякого інтересу не виявляв.

За час перебування в групі в поведінці Олексія відбулися деякі зміни: він став більше йти на контакт, особливо з дітьми, став виявляти бажання грати з дітьми іграшками. Але дуже полюбляє при цьому пустувати: сміх без причини, викрикування незрозумілих звуків, так як дитина у своєму віці не розмовляє, але якимось намагається звернути на себе увагу.

На заняттях бере участь за настроєм. Більше хлопець полюбляє малювання, аплікацію, ліплення, але завдання виконує за допомогою дорослих. На таких заняттях, як фізичний розвиток та музична діяльність зовсім не приймає участі, принципово сідає на стілець і не на які умови дорослих не погоджується, нахилиє голову вниз і робить вигляд що нічого не чує. Якщо дорослі наполягають щоб хлопець виконував якісь рухи, починає плакати. Із-задоволенням відвідує заняття вчителя дефектолога, логопеда та психолога. Хлопцю більше подобаються індивідуальні заняття.

Мова в Олексія дуже слабо розвинена, те що йому треба показує мімікою і жестами. Часто вигукує незрозумілі звуки, щоб привернути на себе увагу.

Кольори та основні геометричні фігури плутає, показує на картинках.

Пам'ять короткотривала, зорова, для кращого запам'ятовування потребує багаторазового повторення. Увага не стійка, мислення наглядно – образне. Ведуча діяльність предметно – ігрова, грає обособлено, у колективних іграх приймає участь за бажанням. У просторі орієнтується добре, добре знає частини свого тіла.

Пори року не знає, на картинках показує не думаючи. Назви тварин добре знає.

Емоційний стан хлопця не стійкий, поведінка не завжди адекватна, на зауваження дорослих не завжди спокійно реагує, починає, плакати, тупотіти ногами, але швидко заспокоюється.

Олексій систематично відвідує дитячий садок, без поважних причин не пропускає. У групі створені всі умови для розвитку та виховання дитини (книжки, іграшки, демонстраційний матеріал).

Останнім часом став сам одягатися, взуватися, раніше все робив за допомогою дорослих. Зовнішній вигляд завжди акуратний, одяг чистий відповідає розміру та сезону.

Олексія в садок завжди приводить та забирає його мати Люшина Тетяна Олександрівна. Мати не завжди виконує рекомендації вихователів та педагогів. Хлопець потребує постійного контролю з боку дорослих.



Вихователь: Самофалова Я.О.

ДОДАТОК В

Характеристика

на Соніну Кіру 05.10.2015 року народження,
яка відвідує ЗДО № 46 «Казка» м. Маріуполь

Соніна Кіра відвідує заклад дошкільної освіти № 46 «Казка» з жовтня 2019 року, до цього дівчина не відвідувала жоден заклад дошкільної освіти.

За рішенням ПМПК була зарахована до молодшої інклюзивної групи № 3 «Калинонька».

Дівчинка важко проходила адаптаційний період, особливо вранці плакала за мамою а на протязі дня запитувала коли мама прийде за нею. При цьому Кіра легко йшла на контакт із дітьми та дорослими.

За час перебування у групі показала себе активною, доброзичливою, чуйною. Добре вміє товаришувати з дітьми.

На заняттях активна, всі відповіді одразу викрикує, відповідає правильно. Добре знає кольори, геометричні фігури, правильно показує і називає пори року. Частини доби та дні тижня плутає, також плутає рахунок в межах п'яти.

Мова розвинена відповідно віку дівчинки, деякі звуки вимовляє погано, добрий словниковий запас.

Пам'ять зорово – слухова, довготривала, мислення наглядно – дійове. Увага не завжди стійка. Ведуча діяльність предметно – ігрова. Добре вміє грати з дітьми, іграшки у дітей не забирає. Улюблені ігри: «Доньки - матері», «Перукарня», «Лікарня».

На прогулянках також активна. Добре помічає зміни в природі, полюбляє спостерігати за комахами. Полюбляє грати у рухливі ігри.

Емоційний стан стійкий, вміє добре себе контролювати. На зауваження дорослих реагує адекватно. У просторі добре орієнтується, сама себе обслуговує, потребує допомоги дорослих у застібанні верхнього одягу.

Зовнішній вигляд не завжди акуратний, одяг одягнений за розміром але інколи не по сезону, про що не одноразово вихователями були проведені бесіди із мамою.

Без поважних причин заняття не пропускає. До садочка завжди приводить та забирає дівчинку мати. У Кіри є молодша на один рік сестричка Марійка, вона дуже до неї прив'язана як і Марійка до неї, вони майже не розлучні.

Вихователями далі ведеться спостереження.



Вихователь: Самофалова Я.О.

ДОДАТОК Д

Шановні колеги, з метою вивчення проблеми формування у дітей 4-го року життя, а також у дітей з особливими потребами геометричних знань та умінь, просимо Вас відповісти на такі запитання:

1. Як часто Ви використовуєте дидактичні та будівельні ігри у навчальному процесі з дітьми Вашої групи?
2. Як діти ставляться до цих ігор?
3. Як Ви оцінюєте рівень геометричних уявлень у дітей Вашої групи?
4. Назвіть, будь ласка, ігри, які любляють діти, в які вони грають самостійно поза заняттями.
5. Чи використовуєте Ви малювання, аплікацію на заняттях для формування геометричних знань та умінь дітей.

Дякуємо Вам за участь.

ДОДАТОК Е

Шановні батьки! Ми знаємо, що Ваша дитина вдома грається з різними іграшками, які Ви їй купуєте. Для нас важливо знати, наскільки гра допомагає дитині розвиватися не лише фізично, але й інтелектуально, естетично, соціально.

Будь ласка, висловіть свою думку, відповідаючи на наступні запитання:

1. Які іграшки є у Вашої дитини? Чи є в неї пірамідки, вежі та будівельний матеріал для ігор?

2. З ким із членів родини або друзями, грається Ваша дитина?

3. Як довго дитина грається в ігри, в яких є завдання на рішення пізнавальних задач? Як Ви допомагаєте дитині в ситуації неоднозначного прийняття рішень?

Дякуємо за участь.