

об'єктів, сформованість уміння розв'язувати задачі з відкритим і закритим для підрахунку результатом.

Сформованість представлень про кількість характеризується тим, що з першої спроби дитина помічає помилку, виправляє її, для перевірки встановлення правильного кількості елементів самостійно рахує предмети. Дитина рахує без помилок до десяти і далі усно; перераховує всі пред'явлені предмети, горизонтально і вертикально розташовані на столі; володіє зворотним і порядковим рахунком до десяти.

Легкість співвідношення множини елементів з цифрою виражається в самостійному виконанні завдання; встановленні позелементарного кількісного відповідності предметів і зображень, виконанні регулюючих дій з предметами і предметними картинками; правильному співвідношенні кількості елементів на основі цілісного сприйняття, їх перерахунку і поясненні своїх дій.

Доступність порівняння груп об'єктів проявляється в умінні розуміти зміст завдання, встановлювати рівність або нерівність між об'єктами, які не доступні для прямого порівняння, користуватися перерахунком, проводити перевірку на основі практичних дій по позелементарному співвідношенню зображень або предметів, знанні значення слова «однаково».

Починає розв'язувати задачу, дитина виконує всі дії по ходу драматизації, дає правильну числову відповідь, повторює задачу.

Рівень розуміння завдання дітьми, що знаходяться на даному рівні – високий: вони повністю орієнтуються в умови запропонованого завдання, дії відповідають інструкції експериментатора; результативність виконання завдання висока.

Аналіз результатів дослідження показав, що для дітей з загальним недорозвитком мови найбільш характерним виявився середній рівень сформованості кількісних представлень (62,5%), в той час як в групі нормально мовляючих дошкільників переважає високий рівень (65%).

Результати експерименту свідчать про необхідність використання найбільш ефективних методів і прийомів формування кількісних представлень у вивчаємої категорії дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баряева, Л.Б. Математика для дошкільників в іграх і вправах/ Л.Б. Баряева, С.Ю. Кондратьева. - СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.
2. Белошистая, Б.Д. Формування і розвиток математических здібностей дошкільників. – М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Лалаева Р.И. Предупреждение нарушений в овладении математикой у дошкільників: Профилактика дикалькулии: Учеб. – метод. пособие / Р.И. Лалаева, А.Гермаковска. – СПб.: КАРО, 2007. – 136с.

УДК: 159.963.37:37.011.33-056.264

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Огороднійчук З.В.

кандидат психологічних наук

Коляда К.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології

НПУ імені М.П.Драгоманова

В даній роботі розкриті такі психологічні поняття як адаптація та дезадаптація. Розглянуто трактування різними вченими цих понять. Розкриті особливості організації інклюзивної освіти на сучасному етапі розвитку освіти в цілому. В роботі є інформація про загальну характеристику аутичних дітей.

В даній роботі розкриті такі психологічні поняття як адаптація і дезадаптація. Розглянуто трактування інтерпретації різними вченими цих понять. Розкриті особливості організації інклюзивного освіти на сучасному етапі розвитку освіти в цілому. В роботі є інформація про загальну характеристику аутичних дітей.

In this paper uncovered such psychological concepts as adaptation and exclusion. Considered interpretations of various scholars of these concepts. Are peculiarities of inclusive education at the present stage of development of education in general. This paper is about the general characteristics of autistic children.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, шкільна адаптація, шкільна дезадаптація, інклюзія, інклюзивна освіта, аутизм.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, школьная адаптация, школьная дезадаптация, инклюзия, инклюзивное образование, аутизм.

Keywords: adaptation, exclusion, school adjustment, school exclusion, inclusion, inclusive education, autism.

Сьогодні швидкими темпами відбувається впровадження інклюзивної освіти, головним завданням якої є допомога в адаптації дітей до соціального середовища.

Дослідження даної проблеми є актуальною для подальшої організації навчання дітей-аутистів в умовах інклюзивної освіти. Результати нашого дослідження допоможуть учасникам навчального процесу правильно будувати взаємовідносини, позитивно впливати на всебічний розвиток дітей з особливими потребами.

Метою даної роботи є вивчення психологічної адаптації до процесу навчання дітей-аутистів в умовах інклюзивної освіти і розробка корекційної програми, спрямованої на допомогу дітям в процесі адаптації.

Адаптація - природний стан людини, що виявляється у пристосуванні до нових умов життя, нової діяльності, новим соціальним контактам, новим соціальним ролям. Цей процес є актуальним для дітей першокласників. Значення цього періоду входження в незвичну для дітей життєву ситуацію виявляється в тому, що від позитивних умов його протікання залежать не тільки успішність оволодіння навчальною діяльністю, але і комфортність перебування в школі, емоційне здоров'я дитини, її ставлення до школи й навчання. Найбільш оптимальний термін адаптації молодшого школяра - 2-3 місяця, який супроводжується змінами в емоційній сфері дитини (зростання внутрішньої напруженості, рівня тривожності, імпульсивна взаємодія з дорослими тощо). У цей період особливо важливе дбайливе ставлення до кожної дитини як в школі, так і вдома, створення постійної ситуації успішності діяльності, демократичний стиль спілкування, зацікавленість дорослих у кожній дитині. Різкі зауваження, негативні репліки щодо роботи дитини руйнують позитивне ставлення першокласника до діяльності, знижують інтерес до навчання. Особливо важливо в адаптаційний період дати можливість дитині працювати у властивому для неї темпі.

Критерієм нормальної адаптованості дитини до шкільного навчання є її позитивне ставлення до школи, розуміння змісту навчального матеріалу, самостійність, здатність зосереджувати увагу при виконанні завдань, охоче виконання громадських обов'язків і доброзичливе ставлення до однокласників. Усе це засвідчує належну ефективність процесу соціально-психологічної адаптації до школи – активного пристосування дитини до однолітків, вчителя, свого місця у школі.

Високий рівень адаптації дитини до навчання в школі забезпечують виховання її у повній сім'ї, у якій нема конфліктних ситуацій; належний рівень освіти батька й матері, правильні методи виховання у сім'ї; позитивне ставлення до дітей вихователя старшої (підготовчої до школи) групи в дитячому садку; позитивне ставлення до дітей учителя першого класу; функціональна готовність дитини до навчання у школі; сприятливий статус дитини у групі до вступу в перший клас; задоволеність спілкуванням із дорослими; адекватне усвідомлення свого становища в групі однолітків. З урахуванням цього грузинський педагог-новатор Шалва Амонашвілі стверджував, що дітей-шестиліток потрібно готувати не просто до школи (навчання читання, письмо, лічба), а готувати до ролі учнів, щоб вони розуміли свою нову позицію, нову роль вчителя, значення і зміст його вимог і оцінок.

Протилежний процес адаптації є шкільна дезадаптація. З цим поняттям пов'язують відхилення у навчальній діяльності, утруднення у навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Звідси результат об'єктивних утруднень, небажання відвідувати школу. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптивності повинне бути спрямоване на усунення причин, що її викликають. Дитина потрапляє в нову соціальну групу. Ситуація нового, невідомого для неї є в деякій мірі тривожною. Дитина переживає емоційний дискомфорт, перш за все через невизначеність щодо вимог вчителів, про умови навчання, цінностей поведінки в колективі. Такий стан можна назвати станом внутрішньої напруги, настороженості, слабкої здатності у вирішенні інтелектуальних питань.

Складно адаптуються діти з недорозвиненою дрібною моторикою, які не встигають за шкільним ритмом, з нерівномірним розвитком пізнавальної сфери та довільної регуляції поведінки. Особливо важко першокласникам, які мають проблеми розвитку мовлення, мислительних операцій (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, умовисновки, розмірковування). Навіть потенційний відмінник може стати відстаючим за таких умов і стати дезадапованими.

Причини шкільної дезадаптації різні: низький загально-розумовий рівень розвитку, високий ступінь емоційної нестійкості, не сформованість мотиваційної сфери, високий рівень домагань на тлі низьких можливостей, характерологічні особливості, незрілість психіки, особливості сімейного виховання, стиль керівництва педагогів. При цьому виникає загроза появи неврозів, психопатій. Аналіз таких ситуацій підштовхує до створення необхідних умов перехідного адаптаційного періоду не тільки для дітей першокласників, а й для дітей, що потрапляють в умови новостворених колективів, нових форм занять.

Інклюзивне навчання - це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання дитини з певними в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивна освіта - це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей. Навчання дітей в інклюзивних класах здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Навчально-виховний процес в інклюзивних класах має корекційно-реабілітаційну спрямованість, діти отримують спеціальну допомогу безпосередньо у школі.

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту, адаптує навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі, організовує фізичний розвиток дитини. Інклюзивні школи повинні забезпечувати сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі дітей з особливими потребами до навчання в школі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише з боку вчителів та персоналу школи, а й ровесників, батьків, членів родин.

Передумовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Індивідуальне планування навчально-виховного процесу має на меті:

- розроблення комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини;
- надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання;
- організацію спостереження за динамікою розвитку учня.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

Оформлення та ведення відповідної документації покладається на асистента вчителя.

Індивідуальна навчальна програма дитини з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів повинна бути стимулюючою.

З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів може бути використаний метод оцінювання портфоліо.

Портфоліо - це накопичувальна система оцінювання рівня навчальних можливостей, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки. [1]

Таке оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення учнівських напрацювань до портфоліо; форми подання матеріалу; спланованість оцінного процесу; елементи самооцінки з боку учня тощо.

Отже, під час навчання і цілеспрямованого виховання дітей з особливими потребами з однолітками повинні поліпшуватися когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей. Ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами. У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

Наше дослідження спрямоване на особливості навчання дітей-аутистів в умовах інклюзивного навчання.

Аутизм – вроджене психічне захворювання, що характеризується нездатністю хворого до взаємодії із зовнішнім світом – і виникаючими з цього факту порушеннями в соціалізації. Хворий типово уникає спілкування: усяке порушення повсякденного розпорядку й стереотипів виявляється йому трагедією; проте інтелект аутиста понижений далеко не завжди, часто виявляються області знань, в яких здібності хворого досягають нормального або навіть геніального рівня.

В залежності від ступеня порушення взаємодії з оточуючим світом вчені виділяють 4 групи РДА, кожна з яких має провідний патопсихологічний синдром.

- 1 група – діти, яким характерна відстороненість від зовнішнього світу;
- 2 група – характерне неприйняття навколишньої реальності;
- 3 група – характерне заміщення або фантазування, як протидія афективній патології;
- 4 група – характерна підвищена вразливість.

Для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором для реалізації його особистісного потенціалу, засобом корекції аутистичних порушень, ефективним інструментом подолання тривожності та афективних станів, з метою налагодження власного життя, винятковою можливістю для соціальної інтеграції.

Інклюзивна школа є найефективнішим засобом навчання і виховання дітей, який гарантує солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками. Спільне навчання має задовольнити не тільки освітні, а й соціальні потреби будь-якої дитини на основі створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які забезпечують гуманізацію стосунків між дітьми та благополуччя перебування їх у класі.

Психологічна корекція аутичних дітей в умовах організації інклюзивної освіти – це система заходів, спрямованих на запобігання проявам аутичних вад засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя, як: під час уроків; позакласних виховних заходів; спортивних заходів під час перерви; під час приймання їжі; в процесі підготовки та проведення свят; під час прогулянок дітей, в процесі святкування днів народження дітей класу.

Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів аутизму та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини.

За Д.Шульженко для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про аутичну дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку. Таку інформацію може надати корекційний педагог чи психолог (спеціальний), тобто тьютор, який компетентно і професійно забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання аутичної дитини, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів із подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому

порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться висловлювати свої враження, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій аутичну дитину слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і превентивну корекцію комунікації аутичної дитини у класі. За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом 90% їх почали спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо.

3. Успіх аутичних дітей у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, яка доступна і цікава для них. Для того щоб залучити аутичну дитину на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) аутичної дитини в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає аутичного учня в класі, а й як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках аутичної дитини; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, аутоstimуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолоалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати аутичній дитині перейти в інше приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок з аутичною дитиною, не проявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей бажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії аутичних дітей готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології. [2, 154 с.]

Наше дослідження проводили на базі ЗНЗ №231 Оболонського району м.Києва. В ньому брали участь діти-аутисти молодших класів з інклюзивною формою навчання. (1-А,2-А,3-А та 4-А класи).

Головним методом дослідження був обраний формувальний експеримент, який спрямований на особливості навчання аутичних дітей молодшого шкільного віку і що пов'язаний з формуванням передумов пізнавальної діяльності.

Формувальний експеримент, який водночас є модулем корекційно-виховного процесу, проходив в чотири етапи.

Перший етап полягав у подоланні аутистичних порушень, що в свою чергу, передбачає формування взаємодії з аутичною дитиною. Основну суть цього етапу становить думка, згідно з якою процес психологічного впливу являє собою результат взаємодії двох підходів конкретного рівня психічної регуляції (саморегуляції). Максимально позитивним психологічним ефектом (виховним, психокорекційним, особистісно-розвивальним, навчальним, позитивно-емоційним) є вплив, що реалізується під час взаємодії підходу відкритого типу - міжособистісного спілкування на рівні діалога, тому на цьому етапі використовувалися прийоми, які забезпечували взаємодію спрямовану на повагу до дитини, до її потреб, інтересів, бажань і особливо до тих показників (негативних), якими виступають аутистичні прояви у поведінці та діяльності дитини.

Другий етап - корекція порушень особистісного розвитку на основі індивідуального диференційованого підходу. На цьому етапі використовувалось чимало різних дослідницьких методів і прийомів, спрямованих на виявлення здібностей дитини, спільного розвитку визначених дитиною тем і послідовного переходу до спільного виконання «власної аутистичної діяльності дитини». Особливістю цього етапу був перехід позиції дорослого на позицію дитини. Була розроблена та застосована структурно-емоціональна модель процесів психологічного впливу, яка розкривала себе в характері просторово-часової структури елементів, яку репрезентує особистість аутичної дитини. З метою забезпечення процесу регуляції діяльності дитини експериментатор впливає на неї в системі взаємодіючих між собою елементів. Розроблялися стратегії майбутньої особистісної взаємодії між експериментатором та дитиною, між дитиною та іншою дитиною.

Метою третього етапу була корекція порушень на основі інтегрального диференційованого підходу. Інтегральність полягає в поєднанні визначених ознак схильностей і здібностей дитини, її пізнавальної активності та самостійності. Ми розвивали пізнавальну діяльність дитини з метою формування довіри її до корекційного процесу. Інтегральними можуть виступати прийоми, які допомагають дитині виконувати разом з експериментатором пізнавальні дії, що можуть виступати як основа перцептивних дій, наприклад, спільне обнюхування, вимірювання тощо. Важливим на цьому етапі є виконання власних рецептивних, а потім пізнавальних дій за пропозицією експериментатора.

На четвертому етапі корекція аутистичних порушень поєднується з формуванням готовності дитини до спілкування з однолітками, виконання соціальних ролей, вивчення функцій живих предметів при анімізмі (особливому ставленні до неживих предметів тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Закон України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». Наказ МОН №912 від 01.10.10 року
2. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010.