

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОЛОДНА НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА

УДК: 376-056.262: 612.843.7

ДИСЕРТАЦІЯ
**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З
ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

13.00.03 – корекційна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Н. А. Колодна

Науковий керівник – Бистрова Юлія Олександрівна,
доктор психологічних наук, доцент

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Колодна Н.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.03 «Корекційна педагогіка». – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України, Київ. 2020 рік.

Дисертаційна робота присвячена створенню методики комплексного соціально-педагогічного супроводу командою фахівців дітей з глибокими порушеннями зору в умовах освітніх закладів нового типу, зокрема, навчально-реабілітаційних центрів, розробці та апробації комплексу компенсаторно-корекційних заходів, психолого-педагогічних технологій, методик організації процесу формування соціальної адаптації учнів з порушеннями зору в рамках їх комплексного соціально-педагогічного супроводу. У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено стратегію та здійснено підготовку педагогічного колективу навчального закладу і батьків до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ. За результатами впровадження методики супроводу в практику навчально-реабілітаційних центрів емпіричним шляхом встановлено індивідуально-особистісні та соціальні фактори, які сприяють процесу соціалізації осіб з глибокими порушеннями зору; доведено, що системність, комплексність і послідовність виконання діагностичних, формувальних, корекційно-розвивальних і інформаційних функцій соціально-педагогічної підтримки у навчально-виховному процесі дітей з глибокими порушеннями зору на кожному етапі перебування в навчально-реабілітаційному центрі за умови супроводу розвитку та формування всіх психологічних функцій дитини, її комунікативної та міжособистісної сфери, самостійного прийняття рішень і самовизначення, зокрема професійного, призводить до оптимізації процесу її соціалізації та

інтеграції у суспільство. В роботі розроблено рівні сформованості у дітей з глибокими порушеннями зору ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації за трьома компонентами: розвиток провідної діяльності та індивідуально-особистісної сфери, сформованість міжособистісних стосунків і соціально схваленої поведінки, розвиток мотивації та самовизначення, зокрема професійного.

Уточнено розуміння сутності поняття «соціально-педагогічний супровід»; набули подальшого розвитку наукові уявлення про педагогічні умови корекційної роботи в НРЦ; методи, прийоми та організація корекційної роботи в рамках соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору.

Практична значущість одержаних результатів полягає у розробці та можливості застосування в умовах спеціальних шкіл та НРЦ методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору з урахуванням їх характерологічних особливостей.

Результати теоретико-емпіричного дослідження можуть бути використані у корекційній роботі з дітьми з глибокими порушеннями зору, зокрема при корекції порушень індивідуально-особистісного розвитку та міжособистісних стосунків; для формування самосвідомості та особистісного самовизначення слабозорої дитини; у розробці комплексу корекційно-розвивальних занять для кожного компоненту соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору; у змісті навчальних дисциплін «Спеціальна педагогіка», «Офтальмопедагогіка» та спецкурсу «Інклюзивна освіта дітей з порушеннями зору», а також при проведенні нових теоретичних та експериментальних досліджень.

Отримані в дисертаційному дослідженні висновки знайшли відображення у розробці підручника «Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення)», який може бути корисним для підготовки педагогічних кадрів, в лекційних курсах для студентів закладів вищої освіти; у розробці навчально-методичного посібника для слухачів курсів підвищення

кваліфікації інституту післядипломної педагогічної освіти «Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу». На підставі теоретичного аналізу спеціальної та соціальної педагогічної літератури з'ясовано, що соціально-педагогічний супровід є системою послідовної, комплексної, соціально спрямованої педагогічної діяльності команди фахівців, яка забезпечує процеси індивідуалізації особистості учня, створює умови для його самовизначення за рахунок власних можливостей та здібностей, захищає права учня.

Встановлено, що соціально-педагогічний супровід у педагогічній системі навчально-реабілітаційного центру – це системний процес створення умов для самостійного життєвого вибору дитини з порушеннями зору, її самореалізації в провідній діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах. Соціально-педагогічний супровід здійснюється усіма суб'єктами педагогічної системи в ситуаціях взаємодії з дитиною та спрямований на пошук сильних сторін і компенсаторних механізмів розвитку дитини з глибокими порушеннями зору, корекцію, опору на збережені психічні функції та аналізатори з урахуванням структури порушення й рівня психофізичного розвитку, створення соціально-педагогічних умов для формування зв'язку з суспільством та формування інтегративних навиків.

На основі соціально-правового та дефектологічного аспектів забезпечення соціалізації дитини з особливими освітніми потребами розроблено та впроваджено методика соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Визначено основні компоненти методики соціально-педагогічного супроводу дитини: дослідно-експериментальний, продуктивний, нормативний, корекційний, інформаційний, та його функції в рамках освітнього процесу: діагностична підтримка, консультативна діяльність, інформаційне та методичне забезпечення, організація діяльності та управління.

Встановлено, що комплексний соціально-педагогічний супровід командою фахівців має ґрунтуватися на основних методологічних принципах, котрі дозволяють створювати та впроваджувати ефективні інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами, спрямовані на розвиток всіх сфер соціалізації дитини (провідна діяльність; міжособистісні стосунки та спілкування; самосвідомість).

Визначено основні показники ефективності методики соціально-педагогічного супроводу в різних сферах соціалізації дитини: у сфері провідної діяльності – знання та уявлення про навколишній світ, сформованість навичок навчально-практичної діяльності, розвиток інтересів, навчальної мотивації, схильностей і здібностей; у сфері міжособистісних стосунків і спілкування – сформованість комунікативної і спільної діяльності, міжособистісних стосунків; вміння вирішувати конфліктні ситуації, володіння соціально схваленою поведінкою; у сфері самосвідомості – сформованість життєвого цілепокладання, особистісного та професійного самовизначення, розвинення соціальної мотивації, самосвідомості та рефлексії.

На основі показників ефективності соціально-педагогічного супроводу та критеріїв (когнітивний, мотиваційно-ціннісний і особистісно-діяльнісний) визначено три узагальнені рівні соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру: високий, середній та низький.

Розроблено напрями (психологічний, мотиваційний і технологічний) та форми підвищення готовності фахівців навчально-реабілітаційного центру до впровадження та реалізації методики соціально-педагогічного супроводу: колективні традиційні форми.

Розроблено та апробовано комплекс соціально-педагогічних технологій організації процесу соціалізації учнів з порушеннями зору на основі кейс-методу – інтерактивної технології навчання для формування компетентностей та особистісних якостей на основі вирішення реальних та

змодельованих вчителем соціальних ситуацій, які потребують аналізу, додаткових знань та самостійного пошуку рішення.

Отже, організація методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру сприяє їх успішній соціалізації, особистісному, життєвому і професійному самовизначенню.

Ключові слова: супровід, соціально-педагогічне забезпечення, глибокі порушення зору, навчально-реабілітаційний центр, команда комплексного супроводу, індивідуальна програма розвитку

ABSTRACT

Kolodna Natalia Social and pedagogical support of children with profound visual impairments in the conditions of an educational and rehabilitation centre. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation is for gaining a scientific degree of a Candidate Degree in Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.03 "Correctional Pedagogy". – National Pedagogical Dragomanov University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv. 2020.

The dissertation is devoted to the creation of a method of complex social and pedagogical support by a team of specialists of children with profound visual impairments in the conditions of new type educational establishments, in particular, educational and rehabilitation centers, development and approbation of a complex of compensatory-corrective measures, psychological-medical-pedagogical technologies, methods of organization of process of forming of pupils with visual impairments social adaptation within the framework of their complex social and pedagogical support. In the dissertation the strategy is theoretically designed and reasoned and prepared the pedagogical team of the educational institution and parents for the implementation of the method of social and pedagogical support of children with profound visual impairment in the ERC.

According to the results of the implementation of the method of support in the practice of educational and rehabilitation centers, the universality of the system of social and pedagogical support for different categories of children with special educational needs, regardless of the primary violation and its degree, has been proved; empirically identified individual-personal and social factors that contribute to the process of socialization of persons with profound visual impairment; it is proved that the systematic, complexity and continuity of performance of diagnostic, formative, correction-developmental and informational functions of social-pedagogical support in the educational process of children with profound visual impairment at each stage of staying in the educational-rehabilitation center under the condition of support of development and forming all the psychologists functions of the child, its communicative and interpersonal sphere, independent decision making and self-determination, in particular the professional one, leads to optimization of the process of its socialization and integration into society. In this work the levels of development key competences of children with profound visual impairment which are necessary for successful socialization are designed in three components: development of individual-personal sphere, formation of interpersonal relationships and socially approved behavior, development of motivation and self-determination, in particular professional one.

The conceptual and categorical apparatus of the research problem (social and pedagogical support, individual development program) was refined and expanded.

The practical significance of the obtained results lies in the development and implementation in practice of special schools and educational and rehabilitation centers of the system of social and pedagogical support of children with profound visual impairments, taking into account their specific features. The results of theoretical and empirical research can be used in correctional work with children with special educational needs, in particular in programs of correction of disorders of psychophysical development; development of a set of corrective-developmental classes for each component of the method of social and pedagogical support of

socialization of children with profound visual impairments; established on the basis of the RERC “Krystalyk” the regional unit of the Advisory Service on a regional scale for inclusive and special education; implementation of individual programs of development and social and pedagogical support of forming of pupils with special educational needs of key competences of socialization.

Based on the study of scientific sources, it was found out that social-pedagogical support is a system of consistent, complex, social-pedagogical activity of a team of specialists, which provides the processes of individualization of the student's personality, creates conditions for his/her self-determination at the expense of his own capabilities and abilities, provides assistance in overcoming problems and difficulties of his/her socialization, protects the rights of the student.

It is established that social and pedagogical support in the pedagogical system of a educational and rehabilitation center is a systematic, complex and consistent process of supporting a child's personality, creating conditions for his / her independent life choice and making decisions, self-realization in leading activity, adaptation in society at all ages. Support is provided by all subjects of the pedagogical system in situations of interaction with the child. Socio-pedagogical support is aimed at finding strengths and compensatory mechanisms of the development of a child with profound visual impairment, correction, resistance to preserved mental functions and analyzers, taking into account the structure of the disorder and the level of psychophysical development, creating social and pedagogical conditions for forming a connection with society.

The basic components of social and pedagogical support of the child in the conditions of educational and rehabilitation institutions and special educational establishments are determined: researching-experimental, productive, legal, corrective, informative; and its functions within the educational process: diagnostic support, advisory activities, information and methodological support, organization of activities and management.

On the basis of socio-legal and defectological aspects of providing of socialization of a child with special educational needs, a method of social and

pedagogical support of children with profound visual impairments was developed and implemented. It is established that complex social and pedagogical support by a team of specialists should be based on basic methodological principles that allow creating and implementing effective innovative technologies of teaching children with special educational needs, aimed at the development of all spheres of child socialization (leading activities; interpersonal relationships and communication, self-awareness and behavior).

The main indicators of the effectiveness of the method of social and pedagogical support in the field of leading activities – the development of knowledge and ideas about the surrounding world, the formation skills of educational and practical activity, development of interests, educational motivation, inclinations and abilities; in the field of interpersonal relations and communication – the formation of communicative and common activities, interpersonal relationships; ability to resolve conflict situations, possess socially approved behavior; in the field of self-awareness – the formation of life-long goal-setting, personal and professional self-determination, the development of social motivation, self-awareness and reflection.

According to the results of the diagnosis of children at the formative stage, it was concluded that the level of educational and practical activity in children, the development of communication skills, interpersonal relationships and socially approved behavior has grown. The level of consciousness and self-determination, in particular of the professional one, high school students of the institution, has significantly increased.

The result of the realization of the set tasks is successful entry of graduates into higher educational establishments of the III-IV accreditation levels. All 100% of graduates of the institution have chosen a profession and continue their education. More than a half of the graduates of the institution (56%) became students of technical schools and colleges, 20% of the graduates - students of the universities of Ukraine.

So, the organization of the method of social and pedagogical support of children with profound visual impairments in the conditions of the educational and rehabilitation center contributes to their successful socialization, personal, life and professional self-determination.

Keywords: support, social and pedagogical support, profound visual impairment, educational and rehabilitation center, team of complex support, individual development program

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у вітчизняних фахових виданнях

1. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 12 (151). С. 42-46.
2. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис*. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 10. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С.12-18
3. Колодная Н. А., Муренец Л. С. Использование современных средств наглядности в обучении детей с нарушениями зрения. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 22 (161). С. 81-89.
4. Колодна Н. А. Психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині : Науково-методичний журнал Луганськ*. : 2010. №2 (33). С. 133-135.
5. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 84-87.
6. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка* (педагогічні науки). Луганськ, 2010. Частина I. № 10 (197). С. 80 – 91.
7. Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего образования. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 14 (225). Ч. III. С. 62-70.

8. Колодна Н. А. Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-психологічного супроводу дітей з порушеннями зору. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 23 (234). С. 32-36.

9. Колодна Н. А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип. XVII в двох частинах. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). Ч. II. С. 307-313.

10. Колодна Н. А., Муренець Л. С., Примак О.Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи : для керівників навчальних закладів / МОН України, Нац. акад. пед. наук України*. Київ : Шкільний світ, 2017. № 19/20. С. 85-104.

11. Колодна Н. А. Корекційна робота з формування життєвих планів у дітей з порушеннями зору в умовах НРЦ «Кришталік». *Науковий часопис*. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 37. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.57-62

*Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав,
з напрямку якого підготовлено дисертацію*

1. Kolodna N. A., Bystrova Yu.O., Kovalenko V. Ye. Social and medical support of children with disabilities in training and health treatment centers. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie* – Nr 1(9). – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2018. – p. 26-31.

Матеріали наукових конференцій

1. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Повна інклюзія у суспільство: все*

починається з раннього втручання: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції ICEVI східноєвропейських країн. Чернігів, 2013. С. 46-51.

2. Колодна Н. А. Соціально-методичне забезпечення наступності процесу навчання та виховання дітей з порушеннями зору. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру*: матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014 р., м. Луганськ). / за заг. ред. Т. В. Махукової. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 44-51.

3. Колодна Н. А. Організація корекційно-реабілітаційного процесу в контексті навчально-виховної діяльності в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ: изд-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж, 2016. С. 56-59.

4. Колодна Н. А. Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ: изд-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж, 2017. С. 69-73.

5. Колодна Н. А. Естетично-гуманітарне виховання в умовах навчально-реабілітаційного центру як складова соціалізації дітей з ООП. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / К.О.Островська, Д.І.Шульженко, Г.С.Піонтківська, Є.О.Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 223-228.

6. Колодна Н.А. Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя». *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Тербовля, 5-7 червня 2019. С. 32-34.

Навчально-методичне видання

1. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А., Петруня А.М., Коваленко В.Є., Лупир С. А. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу: навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації інституту післядипломної педагогічної освіти ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 298 с.

2. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А., Петруня А.М., Коваленко В.Є., Лобода С. М. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 358 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ.....	24
1.1. Сутність соціально-педагогічного супроводу навчально-практичної діяльності школярів у сучасній науці та практиці	24
1.2. Особливості розвитку та соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору.....	37
1.3. Соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору, як вид комплексної діяльності команди фахівців навчально-реабілітаційного центру	57
Висновки до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЯК ПОКАЗНИКА УСПІШНОСТІ ЇХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ	73
2.1. Мета, завдання та методи констатувального експерименту	73
2.2. Результати дослідження рівня сформованості навчально-практичної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору.....	88
2.3. Результати готовності педагогічного колективу до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору.....	106
Висновки до другого розділу.....	110
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ	113
3.1. Зміст та етапи впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в практику роботи навчально-реабілітаційного центру	113
3.2. Аналіз результатів впровадження методики соціально-педагогічного супроводу.....	143

3.3. Рекомендації для фахівців щодо соціально-педагогічного супроводу навчально-практичної діяльності школярів в умовах навчально-реабілітаційного центру.....	164
Висновки до третього розділу.....	181
ВИСНОВКИ	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	190
ДОДАТКИ	219

ВСТУП

Актуальність теми. В сучасних умовах реформування системи освіти в Україні соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору є одним з найважливіших завдань спеціальної освіти, зокрема тифлопедагогіки, адже мусить забезпечити комплексну педагогічну підтримку та допомогу таким дітям у процесі їх розвитку, корекції порушень і здобуття освіти відповідного рівня з метою соціалізації – входження в суспільство на рівних правах із людиною з нормальним зором. Особливі труднощі виникають у процесі соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку, зокрема глибокими порушеннями зору (Ю.Бондаренко, Т. Гребенюк, В. Кобильченко, І. Моргуліс, В. Ремажевська, Є. Синьова, М. Федоренко та ін.).

У сучасній спеціальній педагогіці вчені засвідчують відносно низький рівень соціальної адаптації, сформованості життєвих планів у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та вказують на неготовність до самостійного проектування власного майбутнього (Г. Жаренкова, А. Іваненко, Н. Королько, І. Кулагіна, Г.Мустафаєв, І. Татьянчикова, Г. Шаумаров та ін.); недостатню сформованість мотиваційно-вольової сфери особистості як фундаменту особистісного самовизначення та розвитку самосвідомості (І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, С. Могілевський, І. Сасіна, В. Синьов, Є. Синьова, С. Федоренко, М. Шеремет).

Проблеми підготовки дітей з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах до інтеграції в соціум у контексті формування в них нормативної поведінки та моральних якостей представлені в наукових працях М. Буфетова, І. Дмитрієвої, І. Єременка, В. Жук, А. Капустіна, С. Коноплястої, М. Кота, В. Синьова, М. Супруна, Н. Тарасенко, С. Федоренко, Л. Фомічової, М. Шеремет та ін. Окремі аспекти супроводу таких дітей з метою формування у них соціальних компетентностей вивчали

Ю. Бистрова, О. Вержиховська, О. Гаврилов, А. Іваненко, Г. Запрягаєв, В. Кобильченко, С. Літовченко, С. Мнухін, Є. Синьова, О. Таранченко, В. Тарасун та ін.

Питання методичного забезпечення процесу формування та корекції навичок навчально-практичної діяльності у дітей з порушеннями зору вивчали А. Андрасян, Ю. Бондаренко, Т. Гребенюк, Л. Вавіна, Н. Воловик, В. Ковиліна, С. Кондратенко, І. Моргуліс, І. Сасіна, Т. Свиридюк, І. Соколянський, М. Федоренко та ін.). В науковій літературі широко представлений медичний аспект реабілітації таких дітей (Ю. Барінов, Л. Денисюк, С. Лупир, С. Могілевський, А. Петруня, С. Риков, І. Шаргородська та ін.). Питання формування особистості дитини з порушеннями зору висвітлено в наукових працях І. Гудим, В. Кобильченка, Є. Синьової, О. Таран. Окремі аспекти розвитку комунікативної діяльності та міжособистісних стосунків зазначеної категорії дітей вивчалися І. Гудим, І. Некрасовою, Т. Семенишеною, Є. Синьовою та ін.

З'ясовано, що реалізація права на освіту та успішна інтеграція в суспільство дітей з глибокими порушеннями зору можлива в навчально-реабілітаційних центрах (НРЦ), де освітній процес поєднує психолого-педагогічні, реабілітаційні та корекційно-розвивальні технології (Т. Гребенюк, Т. Дегтяренко, В. Денискіна, В. Купрас, С. Могілевський, В. Ремажевська, Є. Синьова та ін.). Проте, у цих дослідженнях недостатньо висвітлено проблему соціально-педагогічної підтримки дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ, не представлено ефективної комплексної методики супроводу освітнього процесу дітей від вступу в НРЦ до його закінчення, спрямованої на розвиток усіх сфер їх соціалізації (провідна діяльність; спілкування та поведінка; самосвідомість).

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне вивчення та практична реалізація обумовили вибір теми дисертаційного дослідження:

«Соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри дефектології та психологічної корекції ЛНУ імені Тараса Шевченка за напрямом: «Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами» (реєстраційний номер 0110 U 007019). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 9 від 26.03.2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27.04.2010 р.).

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Відповідно до поставленої мети визначені такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу та узагальнення наукової літератури з'ясувати сутність поняття супроводу, проаналізувати соціальний, педагогічний та дефектологічний підходи щодо його визначення.
2. Визначити основні компоненти соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах навчально-реабілітаційних закладів та інших закладів освіти.
3. Розробити та впровадити в практику навчально-реабілітаційного центру методику соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору у взаємодії з усіма ланками освітнього процесу.

4. Розробити та апробувати комплекс соціально-педагогічних технологій організації процесу соціалізації учнів з порушеннями зору на основі кейс-методу.

Об'єктом дослідження є освітній процес дітей з порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Предмет дослідження – соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ.

Методи дослідження: *теоретичні:* порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; *емпіричні:* цілеспрямоване спостереження, бесіди, тестування та анкетування, а саме: методика М.Рожкова та А.Мудрик для вивчення рівня моральних цінностей та соціалізації учнів; спостереження, експериментальна бесіда для діагностики розвитку комунікації; опитувальник Л.Божович, Н.Гуткіної для діагностики рівня навчальної мотивації; аналіз продуктів діяльності для діагностики рівня загально-навчальних навичок; тест-фільм Рене Жиля для дослідження міжособистісних стосунків; методики «Мої орієнтири», «Професійні здібності» Л. Йовайши для діагностики особистісного самовизначення; кейс-метод, соціально-педагогічний тренінг для формування соціальних компетентностей та інтегративних якостей; *статистичні:* кількісна та якісна обробка результатів дослідження, порівняльний аналіз за критерієм Стьюдента для доведення значущості відмінностей між двома вибірками (контрольній та експериментальній) після впровадження методики соціально-педагогічного супроводу.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є: теорія соціалізації як процесу засвоєння особистістю моральних норм і соціальної поведінки (В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Бистрова, І. Дмитрієва, С. Максименко, Л. Руденко, С. Савченко, О. Караман, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун,

М. Шеремет та ін.); теорія взаємодії біологічних і соціальних детермінант розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Синьов та ін.); теорія особистісно орієнтованого підходу в освіті (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Бондар, В. Гандер, А. Ганджій, З. Марголін, І. Соколянський); теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної реабілітації особистості (В. Кобильченко, С. Могілевський, І. Моргуліс, О. Романенко, Є. Синьова, А. Шевцов); положення Закону України «Про освіту», «Про спеціальну школу та навчально-реабілітаційний центр».

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше*:

– визначено соціально-педагогічні умови успішної соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору;

– розроблено та обґрунтовано методика соціально-педагогічного супроводу дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру з використанням кейсів;

– розроблено напрями та форми підвищення готовності фахівців навчально-реабілітаційного центру до впровадження та реалізації методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору;

– визначено рівні соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору за трьома компонентами: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та особистісно-діяльнісний;

уточнено розуміння сутності поняття «соціально-педагогічний супровід»;

набули подальшого розвитку: наукові уявлення про педагогічні умови корекційної роботи в НРЦ; методи, прийоми та організація корекційної роботи в рамках соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору.

Практична значущість одержаних результатів полягає у розробці та можливості застосування в умовах спеціальних шкіл та НРЦ методики

соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору з урахуванням їх характерологічних особливостей.

Результати теоретико-емпіричного дослідження можуть бути використані у розробці комплексу корекційно-розвивальних занять для кожного компоненту соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору; у змісті навчальних дисциплін «Спеціальна педагогіка», «Тифлопедагогіка» та спецкурсу «Інклюзивна освіта дітей з порушеннями зору», а також при проведенні нових теоретичних та експериментальних досліджень.

Отримані в дисертаційному дослідженні висновки знайшли відображення у розробці підручника «Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення)» та навчально-методичного посібника для слухачів курсів підвищення кваліфікації інституту післядипломної педагогічної освіти «Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження було оприлюднено на міжнародних та всеукраїнських конференціях: «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (Київ, 2008), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Луганськ, 2008), «Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (Луганськ, 2010, 2011), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2012), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2014), «Формування культури здоров'я дітей різного віку з особливими освітніми потребами» (Лисичанськ, 2014), «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (Херсон, 2018), «Сучасні спеціальні освітні послуги в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (Нікополь, 2018), «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього

простору» (Київ, 2018); «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору» (Теребовля, 2019); на II з'їзді корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019).

Упровадження результатів дослідження здійснено в КО «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» (довідка № 161, від 18.11.2019), КЗО «Навчально-реабілітаційний центр № 12 ДОР» ДОР» (довідка № 275, від 20.11.2019), КЗО «Криворізький спеціальний багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр № 1» ДОР» (довідка № 511, від 18.11.2019), КЗ «Обласний центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю, Медико-соціальний реабілітаційний центр „Дорога життя”» Ужгородської міської ради Закарпатської області (довідка № 123, від 13.11.2019), КЗ «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів Черкаської обласної ради» (довідка № 55, від 13.02.2020), КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Орієнтир» (довідка № 90/01-02, від 13.02.2020), Кам'янець-Подільській спеціальній школі Хмельницької обласної ради (довідка № 02-08/224, від 19.11.2019), КЗ Сумської обласної ради «Конотопська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» (довідка № 25, від 12.02.2020), Теребовлянському навчально-виховному комплексу (довідка № 03-08/167, від 17.11.2019).

Особистий внесок здобувача в статтях, написаних у співавторстві, полягає у теоретичному аналізі проблеми [1]; визначенні концепції дослідження, висвітленні та узагальненні експериментальних даних [2; 6]; обґрунтуванні методик супроводу та аналізі результатів дослідження [3; 12]; обґрунтуванні структури системи [10]; висвітленні формувального експерименту [19; 20].

Публікації: Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 20 наукових працях, з них: 11 статей у фахових

наукових виданнях України; 1 стаття – в зарубіжному фаховому періодичному виданні; 6 статей апробаційного характеру та 2 навчально-методичних видання.

Структура роботи: Робота складається із вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел (260 найменувань, з них 8 – іноземною мовою) і додатків. Загальний обсяг роботи становить 241 сторінку, з них основний текст викладено на 189 сторінках. Текст дисертації містить 22 рисунка, 6 таблиць.

РОЗДІЛ І

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

1.1 Сутність соціально-педагогічного супроводу навчально-практичної діяльності школярів у сучасній науці та практиці

Основним завданням навчально-реабілітаційних центрів для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з глибокими порушеннями зору, є забезпечення можливості інтеграції вихованців у суспільство, тобто, їх особистісного зростання, створення власних життєвих планів, професійного самовизначення та, як наслідок, успішної соціалізації [143; 178].

Процес розвитку та соціалізації дитини відбувається в її провідній діяльності. Для того, щоб у дитини формувалися нові психічні функції, така діяльність має бути, по-перше, успішною, по-друге, колективною (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Синьов) [125, с. 340-356; 126, с. 231-245; 201, с. 69; 205, с. 231-238]. У шкільному віці провідною діяльністю дитини є навчальна діяльність. Успішна навчальна діяльність – запорука успішної інтеграції в суспільство. Для дітей з особливими освітніми потребами

недостатньо тільки включення в освітній процес, для таких дітей необхідний супровід їх розвитку та становлення особистості. Особливо важливим є цей процес для дітей з порушеннями зору (Є. Синьова, С. Федоренко) [209, с. 342; 210, с. 156-159].

Проблема супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, глибокими порушеннями зору, в умовах навчально-реабілітаційного центру буде розглядатися нами як особлива форма забезпечення умов їх навчання, виховання та реабілітації. Саме тому, на початку дослідження необхідно визначити сутність поняття та складові такої форми допомоги дітям, як соціально-педагогічний супровід.

Проблема супроводу педагогами та психологами навчальних закладів процесів та завдань розвитку, становлення та виховання особистості в умовах освітнього процесу розглядалася багатьма вченими та знайшла відображення в науковій термінології.

В рамках психологічної науки найбільш уживаним є термін «психологічний супровід» (Ю. Бистрова, М. Бітянова, Б. Коваленко, Н. Коваленко, Н. Кулічева, А. Мудрик, Д. Супрун, М. Супрун, М. Шеремет та ін.) [13; 14; 16; 17, с. 34; 18, с. 78-101; 91, с. 18-34; 92; 151; 152; 153, с. 27; 223; 246]. Психологічний супровід передбачає створення акценту саме на психологічних індивідуально-особистісних якостях дитини, її здібностях, особливостях психофізичного розвитку [15; 16].

Питаннями психологічного забезпечення або супроводу навчання осіб з особливими освітніми потребами в спеціальній освіті займалися Ю. Бистрова, Л. Виготський, Н. Малачкова, І. Мамайчук, І. Некрасова, Т. Овчиннікова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун та ін [13; 14; 15; 16; 38; 39; 40; 136; 137; 156; 206; 209; 225; 226].

Наукова школа соціально-педагогічного напрямку використовує у практиці супроводу термін «соціально-педагогічний супровід» (С. Савченко, С. Харченко, А. Шевцов та ін.). Представники школи роблять акцент саме на

соціальному аспекті освіти, а соціалізацію розглядають як набутий дитиною досвід у процесі навчання. Така соціальна модель передбачає створення соціальних умов для дитини з будь-якими індивідуально-особистісними якостями, а також, з типологічними порушеннями, наприклад, порушеннями зору. Нам імпонує саме ця термінологія, бо вона відображає зовнішню допомогу дітям у процесі навчання. Така допомога цілком залежить від колективу педагогів, психологів і соціальних працівників навчально-реабілітаційного центру [202, с. 34-38; 244, с. 34-39; 245, с. 56-71].

Соціальна педагогіка розглядає соціально-педагогічний супровід як «соціокультурний процес індивідуального розвитку особистості» (С. Савченко) [202, с. 45]. Вчені цього підходу виділяють три основні критерії, за якими можливо зробити висновок, що процес супроводу є ефективним та сприяє розвитку особистості та її успішній соціалізації:

1. Когнітивний критерій – самостійне визначення та ідентифікація особистості, пізнання особистістю самої себе, власних схильностей, потреб та здібностей, використання їх для самоактуалізації та зростання, для того, щоб знайти своє місце у житті, професійно самовизначитися.

2. Мотиваційно-ціннісний критерій – створення особистістю власних духовних та моральних цінностей, мотивів провідної діяльності на кожному віковому етапі та на їх основі формування власного життєвого та професійного шляху.

3. Особистісно-діяльнісний критерій – це можливість особистості реалізуватися в сфері спілкування та предметної діяльності. Цей критерій передбачає створення в закладі освіти соціокультурного та психологічного середовища, яке дає можливість особистості задовольнити її різноманітні інтереси та потреби в діяльності. Процес супроводу передбачає створення умов для учнів від рівня формування зацікавленості процесом провідної діяльності до рівня професійно-орієнтаційної індивідуальної роботи з

кожною особою, формування самостійності виборів, побудови життєвих планів та прийняття рішень [202, с. 78-79].

Дуже часто в практиці психолого-педагогічного супроводу використовується психотерапевтичний термін «психологічна підтримка» (Д. Бех, А. Бистров, М. Матвеева, Н. Михайлова, Л. Руденко, Л. Ханзерук, С. Юсфин). В умовах Нової української школи, яка приділяє особливу увагу емоційному розвитку дитини, її комфортному перебуванню в закладі освіти, боротьбі з булінгом, цей термін може розглядатися як правомірний та своєчасний [11; 28; 139, с. 51; 140; 145].

Цікавим, на нашу думку, є визначення «медико-педагогічний супровід» (Ю. Барінов, А. Бистров, Ю. Бистрова, Л. Денисюк, С. Лупир, Г. Мозгова, О. Мостюкова, А. Петруня, Л. Пластунова, С. Риков, А. Степаненко, І. Шаргородська, А. Тімохіна). Цей термін відображає підхід до супроводу освіти дітей в умовах НРЦ. Медична складова – важлива частина успішної інтеграції дітей з порушеннями зору у суспільство [7; 14; 28; 31; 191, с. 152-158; 147, с. 3-4; 169; 172, с. 6-8].

Таким чином, розглядаючи різні поняття супроводу, підтримки, фасилітації, допомоги в контексті гуманістичного особистісно зорієнтованого підходу, ми зупиняємося на соціально-педагогічній моделі супроводу, яка дозволить нам забезпечити розвиток особистості учнів з особливими освітніми потребами в умовах їх навчання, виховання та медичної реабілітації в НРЦ.

Основним завданням теоретичного дослідження є, насамперед, визначення складових соціально-педагогічного супроводу, його мети, етапів та завдань. Для визначення цих категорій, необхідно уточнення терміну «супровід».

Отже, сучасне тлумачення даного поняття надає психологічний словник, де супровід розглядається як «...галузь практичного застосування психології, орієнтованої на підвищення соціально-психологічної компетентності осіб та

надання психологічної допомоги окремим особам або організаціям» [185, с. 346]. Основні засоби надання психологічної допомоги, котрі наведено у словнику, це – індивідуальне консультування та групові форми психологічної роботи (тренінги, психодрами, ігри-драматизації) [183, с. 229].

Вчені розглядають супровід, також, як психопрофілактичну та психокорекційну роботу (Ю. Бистрова, Г. Мозгова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, Л. Шипіцина, М. Шеремет, Д. Шульженко). Автори розглядають супровід в контексті спеціальної освіти як комплексну підтримку дітей з особливими освітніми потребами, організацію їх розвитку в освітньому процесі, забезпечення успішної соціалізації [13, с. 134-139; 147; 206, с. 31; 225; 239; 248; 250].

Вітчизняні вчені-дефектологи ототожнюють поняття «психолого-педагогічний супровід розвитку дитини» та «вплив на розвиток дитини», підкреслюючи саме соціальну сторону процесу. Вчені В. Бондар, О. Глоба, В. Синьов надають наступне визначення супроводу: «...психолого-педагогічне консультування дітей, батьків і педагогів, вивчення інтересів, здібностей, схильностей дітей, психологічна діагностика їх розвитку» (Понятійно-термінологічний словник «Спеціальна педагогіка» [218, с. 283-284]). Таким чином, можемо розглядати супровід як соціальну зовнішню складову процесу навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами, тому вважаємо правомірним зупинитися на визначенні поняття, яке буде досліджено нами як «соціально-педагогічний супровід».

У реаліях Нової української школи супровід освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами набуває актуального значення. У програмних документах Міністерства освіти і науки України прописано Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини, роз'яснюються обов'язки кожного члена команди. Склад групи фахівців індивідуального супроводу дитини визначається керівником закладу освіти і затверджується відповідним наказом (Методичні рекомендації щодо

організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р) [142]. Командою супроводу розробляється індивідуальна програма розвитку дитини (ІПР) на певний термін. Саме психокорекційній та психопрофілактичній роботі приділяється особлива увага при створенні ІПР (Ю. Бистрова, В. Коваленко, З. Ленів, С. Лобода, С. Лупир, А. Петруня) [217, с. 132-142].

Отже, наразі виникає потреба як в подальшій розробці та упорядкуванні нормативно-правової бази, так і у визначенні специфіки розвитку та виховання дітей з особливими освітніми потребами при різних психофізичних порушеннях в умовах освітнього середовища, зокрема, потребує особливої уваги методика супроводу дітей з глибокими порушеннями зору з урахуванням складності порушення.

При створенні системи соціально-педагогічного супроводу та визначенні її складових було звернено увагу на визначення поняття «супроводу» окремими вченими. Так О. Петровський розглядає супровід як «систему соціально-психолого-педагогічних засобів та методів соціального становлення особистості під час формування в неї у процесі навчання та виховання здібностей, моральних цінностей, самосвідомості, підвищення її конкурентоспроможності в майбутньому на ринку праці» (О. Петровський) [168, с. 194-200].

Отже, вчені зазначають дві складові супроводу: з одного боку, опір на індивідуально-психологічні особливості особистості й розвиток її здібностей, з іншого боку, процес навчання та виховання особистості як зовнішньої соціальної складової. Саме це, на нашу думку, є правомірним трактуванням, тому що залучення індивіда в соціум є теж двобічний процес, який передбачає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого, це є процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його здібностей, діяльності, активного залучення в соціальне

середовище. Людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його на власні цінності, настанови, орієнтації [222, с. 123-137].

Таким чином, з урахуванням тлумачення терміну «супровід» та його основної мети – інтеграції індивіда у суспільство, з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних факторів супроводу, можна розглядати його двобічно: перша сторона супроводу в широкому спектрі – соціальний вплив на особистість (Л. Виготський, С. Савченко) [38; 202], друга сторона – особистісні особливості учасників супроводу, їх емоційні якості, особливості вольової сфери, інтелектуальні здібності, структура порушення (А. Бистров, Ю. Бондаренко, В. Синьов, М. Федоренко) [26, с. 3-4; 28; 82; 206, с. 184; 230]

Аналіз наукових досліджень із зазначеної проблеми показав, що більшість учених розглядає супровід у психологічній або, все ж таки, в суто педагогічній площині та визначає його як допомогу дитині в складних ситуаціях у процесі навчання або виховання. Основною метою діяльності фахівців у процесі супроводу вчені називають навчання учнів самостійному вирішенню складних завдань та ситуацій, а не надання їм готового рішення (Н. Андреевкова, Т. Анохіна, М. Бітянова, Ю. Бондаренко, Т. Гребенюк, В. Гудоніс, В. Єрмаков, В. Кантор, В. Кобильченко, Н. Колодна, Т. Свиридюк, Г. Якунін [3; 4; 19; 25; 51; 56; 66; 78; 90; 102; 104; 203]. Допомога учням має надаватися саме у пізнанні себе як особистості, ідентифікації з іншими однолітками, становленні адекватної соціальної поведінки тощо. Учень мусить навчитися самостійно вирішувати власні проблеми у спілкуванні та навчанні, самостійно навчитися долати труднощі для успішної соціалізації та особистісного самовизначення (Б. Пінський, Є. Синьова, В. Синьов) [205, с. 11-23; 209, с. 34-57].

Отже, супровід доцільно розглядати як засіб практичного забезпечення процесу соціалізації особистості, її психологічного розвитку на всіх вікових етапах (Ю. Бистрова, Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко). Тобто, ми можемо зазначити, що супровід є особистісно орієнтованим процесом та

потребує врахування індивідуально-психологічних, типологічних, вроджених та соціально-поведінкових набутих якостей дитини [14; 115, с. 123-130; 255; 256].

Таким чином, теорію та методику соціально-педагогічного супроводу та підтримки розвитку дитини доцільно розглядати в рамках особистісно-орієнтованого підходу. Сучасна спеціальна та соціальна педагогічна наука саме на це робить акцент, відображаючи процес супроводу як спрямованість допомоги та підтримки на саморозвиток та самовизначення особистості (О. Газман, В. Кряквін, В. Курило, О. Рогачова, С. Савченко, С. Синьов, С. Харченко, М. Шеремет) [41; 119; 123; 193; 204; 248].

Отже, до основних значущих категорій супроводу, враховуючи зроблений феноменологічний аналіз проблеми, слід віднести підтримку, допомогу, забезпечення, захист дитини (С. Савченко) [202, с. 5].

Вчені розглядають соціально-педагогічний супровід як особливу сферу діяльності педагогів, дефектологів, соціальних педагогів та психологів закладів освіти, кожна з яких охоплює певну складову спільного комплексного процесу, направлено на стимуляцію самореалізації дитини, її самовизначення та самостановлення (О. Газман) [41].

Предметом соціально-педагогічної підтримки є визначення спільно з дитиною її інтересів, здібностей, особливості мети та мотивації навчання. Якщо ж мова йде про дитину з особливими освітніми потребами, то слід враховувати також її сильні сторони й компенсаторні механізми. Роль педагогів полягає в можливості допомоги дитині з визначенням власних можливостей, прийняттям рішень, пошуком шляхів подолання проблем, які заважають самостійному досягненню бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні з однолітками, виборі майбутніх планів та способу життя (Ю. Бистрова, О. Газман) [14; 41; 255].

Якщо розглядати соціально-педагогічний супровід за його складовими та етапами реалізації в закладах освіти, то, за результатами аналізу

педагогічної літератури, можна визначити наступні етапи діяльності фахівців під час супроводу та допомоги учням у вирішенні проблем: діагностичний, пошуковий, договірний, діяльнісний, рефлексивний [255].

На основі врахування цих етапів нами створено власні етапи супроводу:

1 етап – діагностичний. Мета якого комплексного вивчення дитини команди супроводу

2 етап – етап пошукового запиту метою якого.

3 етап – етап визначення складу команди комплексного супроводу.

4 етап – етап основної діяльності команди супроводу.

5 етап – рефлексивний.

Отже, вчені розглядають соціально-педагогічний супровід як комплексну діяльність фахівців, спрямовану на становлення індивідуальності дитини (О. Газман, В. Курило, С. Савченко, С. Синьов, М. Шеремет) [41; 123; 204; 248]. На наш погляд, таке визначення буде не повним, якщо до нього не додати засоби такого супроводу. Як саме буде спрямована діяльність фахівців закладу освіти, з якою послідовністю та наступністю – це важливе питання має бути розглянуте окремо.

На думку Н. Михайлової, С. Юсфіна, супровід доцільно розглядати як спосіб організації взаємодії педагога та дитини щодо виявлення та аналізу разом з учнем реальних та потенційних проблем у навчанні, спілкуванні, поведінці та соціальній адаптації, спільного проектування можливості їх вирішення та подолання [145, с. 67-70]. Цей підхід науковців доцільно використовувати в нашому дослідженні, тому що він передбачає наявність соціально-педагогічного супроводу не тільки окремих категорій дітей, що вже мають проблеми в навчанні та вихованні. Такий комплексний підхід до проблеми супроводу робить можливим профілактичну роботу з учнями з урахуванням завдань соціалізації особистості на кожному віковому етапі їх розвитку, надає можливість прогнозувати, складати індивідуальні програми розвитку та визначати перспективну корекційну роботу з учнями [146].

Таким чином, соціально-педагогічний супровід доцільно розглядати як комплексну систему засобів та методів, які забезпечують допомогу дитині при необхідності прийняття власного рішення, індивідуальному виборі, подоланні перешкод та проблем при досягненні цього вибору, вирішенні труднощів та розв'язанні внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів при самореалізації в провідних видах діяльності: навчальній, комунікативній, професійно-трудовій [145, с. 73-80].

З іншого боку, соціально-педагогічний супровід доцільно розглядати як систему різноманітних заходів, які дозволяють використовувати диференційований підхід до освіти дітей за їх інтересами, схильностями, рівнем психофізичного розвитку з використанням компенсаторних механізмів та сильних сторін дитини, здібностей, життєвих цілепокладань. Соціально-педагогічний супровід, на думку багатьох вчених, направлений на виявлення та розвиток зазначених якостей (Ю.Бондаренко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Є. Синьова, М. Федоренко, С. Федоренко, І. Якіманська) [26, с. 3-28; 61; 62; 82; 143, с. 18-24; 144; 231; 232; 251, с. 45-48; 252, с. 18-22].

Ще одна важлива ознака супроводу – це послідовність дій. Вчені трактують соціально-педагогічний супровід як сукупність або систему послідовних дій, що дозволяють дитині самостійно визначатися при прийнятті рішень та брати на себе відповідальність за власні рішення (В. Кантор, С. Конопляста, Л. Фомічова) [79; 114; 240].

Важливим, на нашу думку, є правовий аспект соціально-педагогічного супроводу. Так у сучасних реаліях Нової української школи гостро постало питання правового захисту всіх категорій дітей у закладах освіти. Тому термін «комплексний супровід» вчені фіо часто порівнюють з терміном «соціально-педагогічний захист» та розглядають його як систему педагогічних і соціальних дій, яка забезпечує фізичну, психологічну, моральну безпеку дитини в освітньому процесі. Система покликана захищати інтереси та права учня, створювати матеріальні та моральні умови для

фізичного та духовного розвитку кожної дитини (І. Бех, А. Бистров, С. Максименко, О. Іванов, О. Клопота, І. Кон). Головне завдання соціально-педагогічного супроводу, на думку авторів, це створення безпеки та правової бази успішної соціалізації дитини в закладі освіти [11; 28; 87; 112, с. 67-71; 135].

Аналіз наукової літератури дає нам можливість порівняти поняття супроводу в соціальній та спеціальній педагогіці й медичній реабілітації.

Супровід у спеціальній педагогіці розглядається вченими як діагностика, профілактика та корекція психофізичних порушень дитини, порушень міжособистісних стосунків та поведінки. Спеціальні педагоги та психологи наголошують, що основною ознакою супроводу має бути його процесуальність, наступність, комплексність, тривалість у часі, корекційна спрямованість, всебічність [13, с. 18-22; 14; 15; 19, с. 58-73; 24, с. 46-61].

Стосовно дітей з глибокими порушеннями зору, при організації їх соціально-педагогічного супроводу необхідно враховувати складну структуру їх порушення, надбудову вторинних ознак порушення при відсутності своєчасних корекційних заходів, направлених на згладжування негативних вторинних проявів (Л. Виготський, Є. Синьова, А. Шевцов) [38; 39; 226, с. 56; 244, с. 87-89]. Тому соціально-педагогічний супровід має бути спрямований на розвиток та підтримку компенсаторних механізмів дитини з особливими освітніми потребами. Зокрема, для дітей з порушеннями зору доцільно говорити про особливу форму здійснення пролонгованої соціальної, психологічної, педагогічної та медичної підтримки. Тому, якщо розглядати соціально-педагогічний супровід як комплексну діяльність фахівців у навчально-реабілітаційному центрі, то доцільно говорити про супровід навчально-реабілітаційного процесу й розглядати його як цілісний, безперервний процес вивчення особистості дитини, формування її особистості в умовах НРЦ, створення умов для самовизначення в усіх сферах діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах. Такий соціально-

педагогічний супровід здійснюється всіма суб'єктами реабілітаційного та освітнього процесу при комплексній взаємодії всіх суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу (В. Бондар, В. Синьов, А. Шевцов, Л. Шипіцина) [22, с. 18; 206, с. 170-176; 244, с. 87-90]. Супровід в умовах навчально-реабілітаційного центру передбачає не тільки багатопланову корекційну роботу, але й комплексну підтримку особистості учня, пошук компенсаторних механізмів та ресурсів розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, з глибокими порушеннями зору. Такий супровід передбачає опір на власні можливості та здібності учнів з урахуванням структури первинного порушення та рівнів психофізичного розвитку, створення на основі індивідуального підходу психологічних та педагогічних умов для утворення зв'язку з соціальним оточенням, самовизначення та успішної інтеграції у суспільство [23, с. 18; 206, с. 170-176].

Соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру має свою специфіку, тому що таким дітям потрібна комплексна підтримка та взаємодія фахівців різного профілю на всіх вікових етапах. В команді супроводу дитини з порушеннями зору для її успішної соціалізації мають бути обов'язково дефектологи, соціальні педагоги, реабілітологи, лікарі-офтальмологи [207].

Таким чином, соціально-педагогічний супровід в умовах НРЦ – це супровід освітнього та реабілітаційного процесів як передумови успішної соціалізації дитини з порушеннями зору. Це підтримка, захист, допомога учню в оволодінні новими соціальними компетентностями у процесі навчання та виховання. Набуття учнями компетентностей дозволить їм самовизначитися у життєвих планах, скласти індивідуальну траєкторію професійно-трудового зростання після закінчення закладу освіти на основі набутих здібностей, навчитися самостійному прийняттю рішень і ефективній взаємодії з соціальною середою [207].

Основним завданням дослідження буде визначення змісту, методів та форм соціально-педагогічного супроводу дитини з глибокими порушеннями зору. Тільки при визначенні цих значущих категорій дослідження можна говорити про соціально та педагогічно обґрунтоване забезпечення процесу навчання, виховання, реабілітації та розвитку осіб з глибокими порушеннями зору. Супровід нами розглядається як процес, який вмикає механізми саморозвитку та самовизначення дитини на різних вікових етапах, активує власні ресурси дитини, її сильні сторони та компенсаторні механізми.

Види допомоги в рамках соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу розділяють на діагностичну підтримку, консультативну діяльність, інформаційне та методичне забезпечення, організацію діяльності та управління [255; 256].

Аналіз та узагальнення наукової літератури з проблеми дозволили упорядкувати основні функції соціально-педагогічного супроводу.

Отже, соціально-педагогічний супровід мусить виконувати такі функції:

- дослідно-експериментальну – вивчення проблем розвитку та соціалізації дитини в умовах освітнього процесу;
- продуктивну – забезпечення всіх учасників освітнього та реабілітаційного процесів необхідною матеріально-методичною базою;
- нормативну – створення положення про супровід, нормативну базу та основні обов'язки суб'єктів процесу;
- корекційну – створення індивідуальних програм розвитку дитини для покращення рівнів розвитку дитини,;
- інформаційну – надання інформації всім суб'єктам супроводу, учнями включаючи батьків, збір інформації про процес навчання, його обробку [17, с. 132-142].

Таким чином, всі ці компоненти є необхідними складовими соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, з глибокими порушеннями зору, реалізація яких можлива при ефективній

взаємодії всіх членів команди супроводу, членів її родини, однолітків та різних соціальних груп спілкування з дитиною.

Отже, наведені наукові підходи до визначення поняття та сутності супроводу, розуміння проблем соціалізації осіб з глибокими порушеннями зору дозволили нам розглядати соціально-педагогічний супровід дітей як процес, реалізація якого відбувається всіма суб'єктами освітнього процесу. Основна мета супроводу – ефективна взаємодія особистості дитини з соціумом за рахунок захисту, допомоги та підтримки, забезпечення її розвитку.

Таким чином, визначення сутності та структури соціально-педагогічного супроводу дозволяє нам наповнювати його зміст. Соціально-педагогічний супровід в нашому дослідженні будемо розглядати як систему послідовної, комплексної, соціально-педагогічної діяльності команди фахівців, яка забезпечує процеси індивідуалізації особистості учня, створює умови його самовизначення за рахунок власних можливостей та здібностей, надає допомогу в подоланні проблем та труднощів його соціалізації, захищає права дитини.

Отже, подальшою метою нашого дослідження будуть саме змістовні аспекти розгляд соціально-педагогічного супроводу дитини з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-практичної діяльності.

1.2 Особливості розвитку та соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору

Психологічний розвиток дитини залежить від розвитку та сформованості її провідної діяльності на кожному віковому етапі. Провідна – це основна вікова діяльність, у якій формуються та змінюються психічні процеси, від якої залежить когнітивний рівень розвитку особистості, це діяльність, у якій

виникає новий її шабель розвитку і рівень сформованості. Кожна вікова стадія розвитку дитини характеризується власним типом провідної діяльності та рівнем її успішності. В ранньому віці такою діяльністю є гра-маніпуляція та знарядно-наочна діяльність, у дошкільному віці – це сюжетно-рольова гра, у шкільному – навчальна діяльність [34, с. 23-24; 209, 210]. Для переходу дитини на кожний новий психологічний рівень розвитку її провідна діяльність має бути успішною.

Наочна, ігрова, образотворча, конструктивна, трудова, навчально-практична діяльності дитини з глибокими порушеннями зору, так само, як і в нормотипових дітей, є основою розвитку психічних процесів і формування особистості дитини [209, с. 55-56].

У дітей з глибокими порушеннями зору в ранньому й дошкільному віці всі види діяльності формуються із запізненням і відхиленнями на всіх етапах розвитку. У них не формується сама по собі та провідна діяльність, яка покликана стати опорою всього психічного розвитку певного вікового періоду [209; 210, с. 45-56; 214, с. 87].

Таким чином, на момент вступу дитини з глибокими порушеннями зору до школи в неї спостерігається несформованість навчально-практичної діяльності – сукупності дій, які мають загальноадаптаційне значення: навичок самообслуговування, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, що покликані бути фундаментом подальшого процесу навчання й виховання дитини [214, с. 87-90].

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

діяльність є продовженням розвитку предметної та наочної діяльності дитини. Дитина набуває соціальної компетентності, якою можливо оволодіти тільки з базою когнітивних функцій. Основи трудової діяльності допомагають дитині грати з предметами перевести на новий соціальний шабел, що робить соціально значущими для дитини її дії з предметами, а це, в свою чергу вимагає нового рівня оволодіння наочними і предметними діями. Низький розвиток наочно-предметної діяльності ускладнює розвиток дитини, оволодіння навичками самообслуговування й потребує постійного супроводу. Адже самообслуговування включає ряд вельми складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти. Діти з глибокими порушеннями зору мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування [232]. Рухи у дітей під час виконання дій, пов'язаних з самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто сповільнені, недостатньо цілеспрямовані. Сильно виражена неузгодженість дій обох рук. Часто немає розуміння послідовності й логіки всіх дій, страждає й характер кожної окремо узятій дії, що входить до складу навички [232].

Під час формування навичок самообслуговування у дітей з глибокими порушеннями зору можуть виникнути такі утруднення, як визначення і засвоєння послідовності операцій і оволодіння кожною з них, незручність рухів, повільність. Роль соціально-педагогічного супроводу в цей час – це не дати дитині залишитися на рівні нерозуміння функціонального призначення предметів, за допомогою корекційного впливу треба навчити дитину чіткому знанню складу дії та призначенню предметів. Вона повинна оволодіти як структурою дії, так і кожною складовою операцією [232].

Формування навичок самообслуговування вимагає спеціальних занять, що проводяться у декілька етапів. На першому етапі дитині треба навчитися умінню доволіно брати й опускати предмети, перекладати з руки в руку, виміряти рухові зусилля відповідно до розміру, ваги й форми предметів. Щоб оволодіти всіма навичками, дитині з глибокими порушеннями зору слід

надавати якомога більше самостійності, вивчення предметів та дій за допомогою тактильного та слухового аналізаторів.

Навички одягання (розстібання й застібання гудзиків, орієнтування в одязі) слід тренувати під час ігрової діяльності. Виконання вимог, що систематично повторюються, призводить до утворення позитивних звичок, які дозволяють вихованцям певною мірою пристосуватися до навколишнього життя. А після того, як вони закріпляться, переносити їх у життя дитини. Важливо не упустити момент, коли дитина починає проявляти активність у своїх діях. Свою допомогу дорослий повинен дозувати з урахуванням можливостей дитини [232].

Таким чином, засвоєння навичок самообслуговування грає велику роль у здобутті дитиною з глибокими порушеннями зору досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії та їх логічної послідовності.

Виробити у дитини будь-які трудові навички можна тільки супроводжуючи показ всіх операцій вербальним супроводом з дотоковим обстеженням предметів. Перш за все, в усіх видах праці діти набувають певних навичок і умінь, оволодівають предметними діями, що, в свою чергу, сприяє розвитку їх сприйняття та мислення за допомогою компенсаторних механізмів.

В процесі практичних завдань діти навчаються діяти за словесною інструкцією, потім – наслідуючи. Дії за словесною інструкцією, спочатку дуже простою й короткою, а потім все більш розгорнутою, допомагають формуванню в дітей словесної регуляції діяльності. Під час праці діти навчаються планувати свої дії – що буде зроблено спочатку, що потім, осмислювати значення послідовності дій для досягнення кінцевого результату, що призводить до появи навичок самоконтролю [228; 229, с. 17-19].

У дітей з глибокими порушеннями зору до молодшого шкільного віку не сформовані, не розвинені основні компоненти готовності до шкільного навчання [25; 26, с. 206-209; 232]. Процес шкільної освіти вимагає, перш за все, достатнього рівня фізичного розвитку, що дозволяє дитині витримувати навантаження. У дітей з глибокими порушеннями зору наявність первинного порушення призводить до ослабленості організму в цілому, часто супроводжується загальним фізичним недорозвиненням, порушеннями розвитку статичної й локомоцій, основних рухів, моторики, постави, координації елементарних рухових актів, рівноваги [46].

Діти з глибокими порушеннями зору складно включаються в роботу, переключаються з одного завдання на інше, у них спостерігаються порушення організації й темпу діяльності, відсутність елементарних пізнавальних інтересів та пізнавальної активності, потреби в знаннях, можливостей їх здобуття [25].

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

Особливе значення для формування шкільної готовності, має розвиток емоційно-вольової сфери дитини. Для дітей з глибокими порушеннями зору характерна несаможиттєвість, безініціативність, неможливість сприймати себе цілісно, незрілість особистості, відгородженість, невпевненість. Діти з глибокими порушеннями зору не орієнтуються в емоціях однолітків, тому не вміють їх розпізнавати та відтворювати. Невміння відтворювати мімікою правильну емоцію призводить до конфліктів з однолітками, поведінкових порушень. Тому важливим завданням команди супроводу поряд з підтримкою навчально-предметної діяльності є формування вольової та емоційної сфери дитини [228; 229, с. 28-29].

Самостійне формування навчальних цілей, планування власної діяльності при виконанні завдань, уміння працювати самостійно бачити та

виправляти власні помилки надає можливість дитині в майбутньому так само приймати самостійні життєві рішення, планувати своє майбутнє, ставити професійну мету та досягати її (Ю. Бистрова, І. Дмитрієва, А. Іваненко, І. Шишменцев) [61; 62].

Для того, щоб досягти мети в різних видах діяльності, що відповідає віку дитини, зокрема, в праці, грі, малюванні, під час здобуття нових знань будь-якій дитині необхідна сформована довільна увага, яка мусить бути достатньо стійкою, зосередженою, потрібне уміння перемикає увагу за потребою, проявляти наполегливість у рухах до мети, не відволікаючись, готовність до подолання труднощів, проблемних моментів, які зустрічаються на шляху при опануванні новою діяльністю, та уміння бачити та виправляти власні помилки. Лише при достатньому рівні сформованості вольових процесів дитина буде готова до навчальної діяльності, яка вимагатиме від неї позитивного емоційного настрою, що сприяє оволодінню навчальними завданнями, засвоєнню знань та навчальних компетентностей, успішному входженню до колективу однолітків й становленню соціально правильних взаємин з дорослими, зокрема, вчителями [25; 26]. Первинне порушення зору створює складнощі у формуванні зазначених навичок та психічних процесів.

Розуміння емоційних станів однолітків, вміння відтворювати емоції, контролювати свій емоційний стан, готовність налагоджувати міжособистісні стосунки з дорослими та однолітками – ще одна важлива компетентність, необхідна для успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, з глибокими порушеннями зору [92].

Отже, для подолання зазначених труднощів у розвитку дитини з глибокими порушеннями зору, обумовлених її первинним порушенням, необхідним є супровід провідної діяльності дитини, розвиток її емоційно-вольової сфери, тобто система професійної діяльності команди комплексної підтримки, яка спрямована на створення соціально-педагогічних умов для успішного навчання й психологічного розвитку дитини з глибокими

порушеннями зору в ситуаціях шкільної взаємодії та подолання вище наведених труднощів [92; 225]. Об'єктом шкільної соціально-педагогічної практики виступає освіта й соціальний розвиток дитини в ситуації шкільної взаємодії, предметом – соціально-педагогічні умови успішного навчання й розвитку. Методом та ідеологією роботи команди фахівців в умовах навчально-реабілітаційного центру є супровід.

Обов'язковими й взаємопов'язаними компонентами процесу супроводу є такі:

1. Систематичне відстежування соціально-педагогічного статусу дитини й динаміки її психічного розвитку в процесі шкільної освіти.
2. Створення соціально-педагогічних умов для розвитку особистості учнів та їх успішного навчання.
3. Створення спеціальних психологічних умов для надання допомоги дітям, що мають проблеми психічного розвитку та навчання [34, с. 24-26; 93; 94; 95].

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

Як було зазначено у п 1.1 супровід є діяльністю, спрямованою на створення системи соціально-педагогічних умов, що сприяють успішному навчанню й розвитку кожної дитини в конкретному шкільному середовищі, зокрема в навчально-реабілітаційному центрі.

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

- здійснення педагогами і психологом аналізу шкільного середовища з погляду тих можливостей, які воно надає для навчання й розвитку школяра, і

тих вимог, які воно пред'являє до його психологічних можливостей і рівня розвитку;

- визначення психологічних критеріїв ефективної освіти й розвитку школярів;

- розробку й упровадження певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються як умови успішного навчання й розвитку школярів;

- приведення цих умов в систему постійної роботи, що дає максимальний результат [43, 32-33; 93; 94; 95].

Основою успішної побудови навчальної діяльності, соціалізації дітей в подальшому житті є сформованість навичок навчально-практичної діяльності та поведінки. Одним з основних завдань команди супроводу є створення умов для оволодіння дитиною навичками навчально-практичної діяльності та соціально адаптованої поведінки, її розвиток, корекція [41].

Навчально-практична діяльність розглядається нами як дії, які мають загальноадаптаційне значення: загальнотрудові уміння, навички самообслуговування, загальнонавчальні уміння [44].

Вміння вчитися вчені розглядають як уміння оптимально й адекватно до вимог школи будувати свою освітню діяльність [118, с.50].

Загальнонавчальні уміння визначаються як готовність і здатність виконувати дії відповідно до умов, у яких вони здійснюються, вони визначають успішність навчальної діяльності незалежно від її конкретного вигляду. «Вони тому і називаються загальними, що використовуються в різних галузях, під час роботи з різними видами знань» [148].

Більшість дослідників під комплексом готовності до навчання розуміють певний рівень розвитку трьох сфер психічного розвитку дитини: соціально-емоційної, інтелектуальної, довільної [190; 191].

1. *Соціально-емоційна сфера.* До соціальної зрілості відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками й уміння підпорядковувати свою поведінку як законам дитячих груп, так і правилам, що диктуються

умовами гри, а також здатність виконувати роль учня (тобто готовність зіграти роль учня й прийняти та утримати завдання вчителя в повному обсязі) в ситуації шкільного навчання [18, с. 87-88].

2. Під *інтелектуальною зрілістю* розуміється диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість), включаючи виділення фігур на тлі, відмінність близьких за написанням букв або цифр, уміння працювати за зразком; достатньо розвинені й стійкі форми уваги: концентрація, перемикання й розподіл; аналітичне мислення, що виражається в здатності аналізувати умови, ознаки якихось предметів, явищ і в можливості встановлення основних причинно-наслідкових зв'язків між ними; у можливості виділення й логічного запам'ятовування; сформованість просторової орієнтації й дрібної моторики руки; сформованість зорово-моторної й слухо-мовленнєвої координації [18, с. 12; 35].

Так, Л.С. Виготський вважав, що інтелектуальна готовність дитини до опанування новою провідною діяльністю, зокрема, навчальною полягає не тільки в загальній сумі засвоєних дитиною знань, а в рівні розвитку самих когнітивних функцій: «дитина повинна уміти виділяти істотне в явищах навколишній дійсності, уміти порівнювати їх, бачити схоже й відмінне; вона повинна навчитися міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки, володіти уміннями узагальнювати й диференціювати у відповідних категоріях предмети та явища навколишнього світу» [38; 39; 40].

Під час дослідження інтелекту з погляду готовності до шкільного навчання на перший план також має виходити характеристика мови, рівня її сформованості, необхідного для початку навчання в школі, оскільки розвиток інтелекту (мислення) залежить від мовленнєвого розвитку.

При оцінці мовленнєвого розвитку враховуються наступні характеристики, які значною мірою визначають рівень її сформованості:

- розвиток фонематичного слуху (нерозрізнення фонем призводить до того, що дитина неправильно вимовляє слова, а потім неправильно їх пише);
- розуміння змісту слів (тобто узагальненого значення), мовлення;
- сенсомоторний розвиток, що і визначає здатність точно визначати окремі звуки слова й розуміти значення почутого слова, і що, у свою чергу, буде визначати грамотність усної й письмової мови;
- мовленнєворухальний розвиток, що пов'язаний з моторними компонентами усної й письмової мови, а саме: з артикуляцією звуків і слів й їхньою фіксацією на письмі;
- словниковий запас (активний, тобто ті слова, обороти мови, які дитина використовує при розмові, переказі текстів; пасивний – слова, які дитина знає й розуміє, але сама не використовує), мовленнєва пам'ять [216; 225; 247].

3. *Необхідний рівень сформованості довільності* визначається рівнем сформованості умінь дітей:

- свідомо й у повному обсязі сприймати (чути й запам'ятовувати) завдання вчителя;
- свідомо виконувати дії за правилами, використовувати загально визначені способи дії;
- свідомо використовувати та розуміти задану систему вимог, яка може надаватися в вербальному, числовому або графічному вигляді;
- самостійно планувати власні дії для виконання завдання за наданим зоровим зразком;
- керувати власними пізнавальними процесами [210; 216; 217].

Існує ще два дуже важливих параметри психічного розвитку дитини, необхідних для успішного навчання в школі, без яких буде неможливе або дуже важке навчання дитини письму, читанню, виділенню фігури на тлі, розрізненню близьких за написанням букв, цифр, співвідношенню різних

частин фігури в просторі – це просторова орієнтація дитини й розвиток дрібної моторики руки.

Сформованість дрібної моторики руки свідчить не тільки про готовність руки до письма, але й про готовність (можливості) до правильної артикуляції букв, до сприймання й відтворювання схем написання слів, розрізнення й відтворювання подібних за написанням букв, цифр; свідчить про сформованість рухової пам'яті.

Просторовий аналіз – особливий, вищий прояв аналітико-синтетичної діяльності, що містить у собі визначення форми, величини, місця розташування й переміщення предметів відносно один одного й аналіз положення власного тіла щодо навколишніх предметів. Первинні порушення у дітей з глибокими порушеннями зору ускладнюють розвиток просторового орієнтування й потребують спеціального корекційного супроводу [82; 100; 101].

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

1. Проблема готовності до шкільного навчання. У багатьох дітей 6-7 років не сформована мотиваційна, емоційно-поведінкова, воляова готовність до опанування новою провідною діяльністю – навчальною, спостерігається нерівномірність психофізичного розвитку, є специфіка розвитку навичок спілкування та міжособистісних відносин з однолітками й дорослими.

2. Проблема вибору типу загальноосвітнього закладу. В силу особливого розвитку зорової функції та її специфічного впливу на пізнавальну сферу, діти з проблемами зору потребують створення спеціальних корекційно-розвивальних і навчальних умов, спеціального освітнього середовища. Але територіальне розміщення (районні центри,

віддалені мікрорайони в місті) та необізнаність батьків спонукають їх приводити дітей у масові школи.

3. Проблема відношень між батьками і дітьми. Поступивши в спеціальну школу (як правило, інтернатного типу), дитина практично повністю втрачає зв'язок з сім'єю, і тоді з'являється дисгармонійність у відношеннях батьків і дітей, холодність, емоційна відчуженість. Наслідком такого розлучення з батьками бувають депресивні стани, зниження загальної і пізнавальної активності, виникнення невротичних реакцій заїкання, яктації, енурезу тощо.

4. Проблема соціальної ізоляваності. Знаходження дітей з проблемами зору в колективі таких самих однолітків, призводить до зниження у них потреби в побудові взаємовідношень зі зрячими дітьми [58; 209; 210; 221; 233].

У підлітковому віці, поряд з навчальною, провідною стає інтимно-особистісна діяльність дитини. Це питання особливо гостро стоїть для підлітків з глибокими порушеннями зору. Основним завданням супроводу на цьому етапі буде допомога дитині прийняти себе як цілісну особистість, ідентичну одноліткам, таку, що правомірно входить до їх спільноти (Є. Синьова) [209, с. 218].

Сучасною офтальмопсихологією детермінується, з одного боку, висновок про значення спілкування для процесу соціалізації людини, становлення її саморозвитку, компенсації сліпоті, з іншого, висновок про негативний вплив глибоких порушень зору і їх наслідків на процес міжособистісної взаємодії. «Порушення зору в залежності від часу їх появи і глибини можуть в тій чи іншій мірі обумовлювати виникнення умов, які перешкоджають формуванню чи проявленню активної життєвої позиції, встановленню дружніх і ділових відносин з оточуючими» (Є. Синьова) [209, с. 71].

Проблеми у налагодженні міжособистісних стосунків виникають у осіб з порушеннями зору вже на ранніх вікових етапах. Так, у дошкільників з порушеннями зору за матеріалами досліджень І. Некрасової, Т. Свиридюк, Л. Солнцевої, Є. Стерніної спостерігається зниження комунікативних здібностей як наслідку захисної реакції на негативний досвід спільної ігрової діяльності з дітьми, що добре бачать. Порушення міжособистісних стосунків дитини зі зниженим зором в процесі спільної гри пов'язані, в цілому, з її своєрідністю: невмінням відтворювати ігрові ролі, оцінювати взаємодії інших дітей, які не пов'язані із висловлюваннями, невміння використовувати іграшки-замінники, гра на самоті тощо [215, с. 93; 216, с. 102-104]. Таким чином, база для розвитку активного спілкування в дошкільному віці у дитини з порушеннями зору виявляється недостатньо розвиненою.

За даними І. Некрасової, наслідком відхилень у розвитку дітей з глибокими порушеннями зору, порушеннями міжособистісного спілкування є виникнення у них внутрішньо особистісного конфлікту між необхідним і можливим рівнем соціального реагування, що і стає причиною розвитку афективної захисної поведінки таких дітей. Присутність внутрішньо особистісного конфлікту спричиняє формування значних соціально-педагогічних депривацій, які в значній мірі визначаються негативним впливом сімейного оточення та неадекватним корекційно-педагогічним впливом на особистість дитини з вадами зору [156; 209].

У дослідженні, проведеному Є. Стерніною, з'ясовувалось питання про вплив стану зору учнів на їхнє становище в системі міжособистісних стосунків учнів класного колективу. Автор встановила, що тотально сліпі діти в молодшому шкільному віці дістають найменшу кількість виборів. Це пов'язано з їх недостатньою мобільністю і активністю. В старших класах такої закономірності не спостерігається, що можна пояснити корекцією особистості сліпого підлітка, яка в значній мірі знімає негативну дію

аномального фактору, змінюючи провідні мотиви стосунків учнів в колективі [156].

У самій структурі міжособистісних стосунків також спостерігаються своєрідності, які полягають в зміні статусу дітей зі зниженим зором (вони рідко потрапляють у високо сприятливі категорії), зміні внутрішньо індивідуальних ролей, які дитина відтворює в спілкуванні (лідера чи нейтрального) та стилю поведінки (демонстративної, агресивної, тривожної) [217, с. 152-162].

О. Романенко встановила, що особливості структури взаємовідносин у класі пов'язані з такими факторами як організація колективу, рівень виховної роботи в ньому, що зумовлює сформованість у учнів правильних орієнтацій при оцінці моральних якостей однокласників. Автор відзначає, що з віком у учнів змінюються мотиви вибору товаришів. А саме, якщо вибори молодших школярів у багатьох випадках залежать від думки вчителя, то в старших класах учні самостійно орієнтуються на такі риси однокласників, як чесність, справедливість, сміливість, принциповість [197].

Вивчаючи можливості педагогічного керівництва взаємовідносин дітей зі зниженим зором у класі Є. Стерніна показала, що спеціально-організована і педагогічно цілеспрямована діяльність дитячого колективу сприяє такому спілкуванню учнів, при якому спостерігаються їх потенціальні можливості, кращі якості, здібності, завдяки чому розширюється коло симпатій, поступово зникає ізолюваність окремих членів колективу. Важливе значення для розвитку особистості дитини з порушеннями зору мають такі фактори, як час втрати зору і ступінь сліпоты. Вони зумовлюють специфіку характерологічних якостей особистості, її ставлення до оточення і самої себе [109; 161; 209].

У підлітковому віці, за даними В. Кобильченко, у незрячих школярів відмічається відсутність інтересу до інших, переважна інтенція на задоволення власного «Я», недостатня активність в процесі спілкування, яка

визначається дослідником, як нерівномірна в різних сферах спілкування (у класі, школі, поза школою) [89; 90].

Крім того, автори-офтальмопедагоги вказують на те, що первинне сенсорне порушення не дає сліпій дитині самостійно розвиватися в комунікативній сфері, тому що дитина не може самостійно наслідувати міміку, жести, елементи початку та кінця спілкування інших людей, не може розуміти та відтворювати емоції зрячої людини. Дитина з глибокими порушеннями зору потребує активного супроводу комунікативної діяльності, стимулювання спонтанного спілкування за допомогою корекційного впливу (Ю, Бондаренко, В. Кобильченко, В. Моргуліс, І. Некрасова, Є. Синьова, М. Федоренко, С. Федоренко) [25; 26; 109; 149; 156; 161; 209; 230; 232].

Проблема особливостей взаєностосунків в колективах старшокласників шкіл для сліпих дітей та підприємств Товариства сліпих були предметом дослідження Є. Синьової. Колективи підприємства УТОСу, хоча і не розглядалися автором як інтегровані в силу невизначеності цієї проблеми в той час у дефектології, в цілому, були насправді такими, оскільки в них працювали до 60% зрячих робітників. В дослідженні було встановлено негативний вплив на соціальний статус інвалідів по зору, таких його детермінант, як глибина порушення зору, стаж сліпоти, рівень громадської активності, трудові вміння та особистісні якості робітника [209].

Аналіз результатів дослідження щодо життєвих планів незрячих старшокласників, проведений Г. Мустафаєвим, свідчить про те, що вони пов'язані з невпевненістю учнів у визнанні себе як активних учасників у взаємовідносинах з оточуючими. У цілому життєві плани старшокласників з глибокими порушеннями зору щодо міжособистісних стосунків характеризуються позитивно-нейтральною спрямованістю, звужені, нестійкі, ситуативні, конкретні, але пасивні, недостатньо обмірковані, неадекватно занижені з віддаленою перспективою як псевдокомпенсаторне утворення [109; с. 67].

Суттєвий вплив на розвиток спілкування в цілому має порушення взаємодії осіб з порушеннями зору із соціальним середовищем. У спеціальній літературі вказується, що у дітей із зоровою депривацією знижується можливість візуального сприйняття партнера по спілкуванню, порушується взаємодія з ним, зворотній зв'язок. А це, в свою чергу, призводить до відсутності фіксації дій партнера по спілкуванню, випадковому їх відображенню та неадекватній реакції на них (П. Залюбовський, О. Литвак, І. Сасіна, Є. Синьова, Л. Солнцева) [182; 207; 209].

В дослідженнях І. Моргуліса наголошується на тому, що недостатність кола спілкування інвалідів по зору, його обмеженість у подальшому призводить до того, що людина не має реального уявлення про себе і свої можливості [148].

І. Моргуліс відзначає, що випускники спеціальних шкіл відчують серйозні утруднення в організації і використанні вільного часу, а також в адекватному визначенні свого місця в новому колективі. Це призводить до конфліктних ситуацій з адміністрацією підприємства і колегами по роботі, що пояснюється певними характерологічними якостями осіб з порушеннями зору, переоцінкою своєї позиції [148].

Специфічні особистісно-соціальні якості дітей і підлітків з порушенням зору є наслідком внутрішнього психологічного та зовнішнього соціального обмеження їх комунікативної активності і створюють у подальшому труднощі для досягнення успіху у всіх видах діяльності [148; 209; 210].

Отже, можемо зазначити, що внаслідок первинного сенсорного порушення комунікація дітей з глибокими порушеннями зору є для них складною травмуючою ситуацією без попереднього досвіду. Тому дуже складно буде протікати процес включення такої дитини в інклюзивне навчання, або в навчання після закінчення спеціального закладу в умовах вищу. «Дитина стикається із протиріччями між звичними способами навчальної та позанавчальної взаємодії з особами, що мають порушення зору,

і новими умовами навчання в середовищі зрячих. У офтальмопедагогіці виникає нова проблема підготовки випускників навчально-реабілітаційних центрів і спеціальних шкіл-інтернатів до навчання у вищих навчальних закладах. Це можуть бути заходи, спрямовані на вивчення новітніх комп'ютерних технологій, які можуть забезпечити людині продуктивне навчання та подальшу трудову діяльність, навчання незрячих студентів спілкуванню та способам самостійного оволодіння знаннями, на рівні вищої школи». [25; 26; 58; 109; 149; 156; 161; 209; 230; 232].

Таким чином, соціалізація особистості з глибокими порушеннями зору може розглядатись, як спеціально організований процес, що вимагає від суб'єктів супроводу використання спеціальних педагогічних, соціальних та психологічних засобів розвитку у дитини соціальної компетентності та ціннісних орієнтирів успішної інтеграції в суспільство.

В ході аналізу експериментальних даних Г. Нікуліна виділила труднощі комунікативного процесу в умовах навчально-реабілітаційного центру, які виникають у групи незрячих та зрячих дітей [158].

Так, у дітей з глибокими порушеннями зору виникають:

- труднощі у формуванні першого візуального враження про співбесідника, пов'язані з втратою чи зі значними порушеннями зору (мімічних рухів, виразу обличчя та очей тощо);
- труднощі в процесі здійснення зворотного зв'язку між партнерами, у зв'язку з відсутністю можливості розпізнавання за зовнішніми ознаками внутрішнього стану партнера по спілкуванню, визначення його відношення до себе, до своїх висловлювань;
- наявність дефіциту особистісно-емоціонального спілкування, відсутністю досвіду спілкування;
- не вміння сприймати партнера на основі діяльності збережених аналізаторів;

- низький рівень володіння мовленнєвими і немовленнєвими засобами спілкування;

- наявність уявлень про негативне відношення до себе з боку зрячих, пов'язаних як з негативним сприйманням зрячими косметичних дефектів, так і нерозуміння зрячими незрячих [158].

Труднощі дітей з глибокими порушеннями зору і педагогів пов'язані:

- з наявністю неадекватного відношення таких дітей до свого порушення, неадекватною оцінкою своїх можливостей;

- з наявністю у незрячих неадекватної інформації про переважно негативне відношення до них зрячих;

- з переважанням у дітей з глибокими порушеннями зору монологічної форми спілкування, що в більшості випадків не влаштовує зрячих суб'єктів комунікації, результатом чого є виникнення бажання скоротити можливі контакти, звести їх до мінімуму;

- з наявністю у незрячих важких депресивних станів, які часто можуть приводити до тривалої втрати потреби у спілкуванні [158].

Виділені Г. Нікуліною труднощі комунікативного процесу між зрячими та незрячими школярами відображають загальний процес міжособистісної взаємодії, який здійснюється в умовах зорової депривації і може проявлятися:

- в процесі формування першого враження про співрозмовника;

- в процесі формування зворотного зв'язку між партнерами, який відіграє роль регулятора і контролю над процесом міжособистісної взаємодії.

А саме, наявність маскоподібного виразу обличчя осіб з глибокими порушеннями зору, іноді закриті темні окуляри, відсутність звичайних при спілкуванні зрячих зовнішніх виразних рухів, та ряду сигналів, які забезпечують зворотній зв'язок між співрозмовниками;

- в наявності дефіциту особистісно-емоційного спілкування, відсутності досвіду спілкування;

- в низькому рівні володіння мовленнєвими і немовленнєвими засобами спілкування;
- в наявності неадекватних установок зрячих по відношенню до сліпих, обумовлених косметичними дефектами останніх, незнанням їх психологічних особливостей;
- в наявності суб'єктивної неадекватної самооцінки дефекту і його наслідків;
- в наявності неадекватної інформації про переважно негативне відношення до них зрячих, що є однією з причин труднощів в процесі спілкування осіб з глибокими порушеннями зору і з нормальним зором;
- в невмінні сприймати партнера на основі діяльності збережених аналізаторів;
- у переважанні у дітей з глибокими порушеннями зору монологічної форми спілкування, яка обумовлює побудову комунікативної діяльності у формі управління, що у більшості випадків не влаштовує суб'єктів комунікативної діяльності, результатом чого може бути бажання скоротити можливі контакти, звести їх до мінімуму;
- у наявності у значної частини незрячих таких рис характеру, як замкнутість, некомунікабельність, бажання ввійти в свій внутрішній світ, які є, наслідком обмежених контактів з оточуючими;
- в наявності важких депресивних станів, які можуть приводити до актуалізації особистості сліпого, до тривалої втрати потреби у спілкуванні і порушенні процесу спілкування через підвищену агресивність, образливість інвалідів;
- в наявності змін в динаміці потреб, пов'язаних з труднощами їх задоволення, звуженням кола інтересів, обумовлених, в першу чергу, обмеженнями в сфері чуттєвого відображення, відсутністю здібностей до видів діяльності, які потребують візуального контролю [158].

Для того, щоб дитина з порушеннями зору була успішно інтегрована в соціум, необхідний також супровід її професійного самовизначення. Підтримка команди фахівців в цьому питанні буде важливою ще з моменту визначення здібностей та інтересів дитини на етапі початкової школи. Педагогам необхідно створити умови для успішного розвитку здібностей, забезпечити профорієнтаційний супровід та допомогу в виборі майбутньої професії (В. Бондар, Ю. Бистрова, В. Доротюк, Н. Жемера, В. Кантор, О. Клопота) [23; 24; 29; 30; 63; 68; 78, с. 65; 87].

Можливість здійснювати усвідомлення життєвих та професійних планів залежить від того досвіду, який дитина здобула в житті. Школа може стати ефективним інструментом формування такого позитивного досвіду, тому що ситуація успіху в навчальній діяльності допоможе учням розвиватися особистісно у процесі постановки й реалізації навчальної мети. Самостійне формування навчальних цілей, планування власної діяльності при виконанні завдань, вміння працювати самостійно, вміння бачити та виправляти власні помилки надає можливість дитини в майбутньому так само приймати самостійні життєві рішення, планувати своє майбутнє, ставити професійну мету та досягати її (Ю. Бистрова) [29; 30].

Отже, теоретичний аналіз особливостей розвитку провідної діяльності, зокрема навчальної, дітей з глибокими порушеннями зору дозволив зробити висновок, що вже на етапі вступу до школи така дитина потребує комплексного індивідуального супроводу командою фахівців. Успішність навчання такої дитини цілком залежить від можливості фахівців вже на етапі початкової школи та в подальшому навчанні забезпечити їй якісну допомогу та підтримку в подоланні труднощів, пов'язаних з первинним порушенням, та активізації компенсаторних механізмів на кожному віковому етапі в провідній діяльності.

Наступним завданням дослідження є розгляд соціально-педагогічного супроводу як комплексної системи роботи команди фахівців навчально-реабілітаційного центру, визначення його напрямів, методів та етапів.

1.3 Соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору як вид комплексної діяльності команди фахівців навчально-реабілітаційного центру

В дослідженні нами визначено мету, завдання, структуру, сутність та зміст соціально-педагогічного супроводу дітей в освітньому закладі.

Методологічною основою теорії соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, глибокими порушеннями зору, визначено концепцію соціалізації особистості (Н. Андрєєнкова, Л. Виготський, В. Кантор, Я. Коломінський, М. Лісіна, Н Ліфарєва, В. Москаленко, А. Налчаджян, А. Реан, С. Савченко, В. Синьов), гуманістичного виховання (Я. Коменський, К. Роджерс, Ж. Руссо), вікових особливостей розвитку (Ш. Бюлер, Л. Виготський, Ч. Кулі, Л. Колберг, Д. Сьюпер, Д. Фельдштейн, Л. Фомічова, С. Шпранглер, Д. Шульженко, Е. Еріксон та ін.), розвиток природних схильностей та здібностей дитини (Ю. Бистрова, А. Мудрик, В. Петровський, К. Платонов, В. Шадріков), загальнонаукові засади особистісно орієнтованого підходу (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Якіманська), вплив діяльності на розвиток особистості (В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Синьов) [3; 38; 77; 78; 79; 125; 126; 128; 129; 134; 135; 150; 152; 153; 155; 174; 188; 194; 205; 206; 209; 236; 240; 243; 251; 252].

Виходячи із зазначених концепцій, вважаємо за доцільне розглядати процес соціально-педагогічного супроводу як спеціально організовану комплексну методику діяльності навчально-реабілітаційного центру. Тобто, методика соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими

порушеннями зору командою фахівців НРЦ передбачає забезпечення їх освітнього та реабілітаційного процесу, процесу соціалізації дітей.

Освітній та реабілітаційний процес для дітей з глибокими порушеннями зору має бути цілісним, складати внутрішню єдність його компонентів та, при цьому, відображати їх автономність (С. Савченко) [202, с. 18]. погоджуємося з автором, що освітній процес доцільно розглядати з позиції системного підходу як педагогічну систему, метою якої є соціалізація особистості (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, Г. Костюк, В. Курило, С. Савченко, Н. Смелзер) [116; 122; 123; 202; 213].

Отже, «педагогічна система – це сукупність пов'язаних структурних складових, поєднаних метою розвитку особистості та її соціалізації, які функціонують у цілісному педагогічному процесі» (С. Савченко) [202, с. 10]. Структурні компоненти соціально-педагогічного супроводу співпадають зі складовими педагогічного процесу та теж складають систему.

Крім того, що супровід є системою, він є процесом, тобто, соціально організованою взаємодією команди фахівців та дитини. Взаємодія реалізується через зміст освіти, з використанням засобів навчання, виховання, розвитку та реабілітації з метою вирішення завдань освіти та суспільства, задоволення потреб особистості, її розвитку, саморозвитку, майбутнього професійного самовизначення [109, с. 12-15].

Взаємодія команди фахівців та дитини – це сплановані, послідовні, систематичні дії педагогів та вихованця, результатом яких є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, міжособистісних стосунках. Таким чином, ми розглядаємо соціально-педагогічний супровід через призму взаємодії. Тобто, шляхом процесу систематичної взаємодії команди фахівців з дитиною, ми забезпечуємо її успішну інтеграцію в суспільство, соціалізацію.

Проблема повноцінного включення дитини з глибокими порушеннями зору в суспільне життя визначається в офтальмопедагогіці як проблема

соціальної адаптації та інтеграції і передбачає визначення її актуальних завдань та змістовних компонентів.

Дослідження В. Гудоніса, О. Литвака, І. Моргуліса, Л. Солнцевой, Є. Синьової, С. Федоренко, В. Феоктістової та ін. довели, що суспільна активність осіб з порушеннями зору знаходиться в прямій залежності від рівня їх освіти. Отже, саме в отриманні дітьми з глибокими порушеннями зору освіти офтальмопедагогіка вбачає перспективний шлях розвитку та становлення їх особистості, передумову успішності професійно-трудової і суспільної інтеграції [56; 148; 209; 210; 215; 216; 232; 233; 237].

Кожна людина, не залежно від стану здоров'я, наявності психофізичного порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових людей. Цей принцип відображено у загальній декларації прав людини, у Конвенції про права дитини, покладено в основу реформування освітньої системи для дітей з особливостями психофізичного розвитку. сноска

Одним із факторів реформування спеціальної освіти є вирішення питання соціалізації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами (О. Хохліна, М. Шеремет) [241; 246; 247]. Діти з глибокими порушеннями зору мають отримати в навчально-реабілітаційних центрах такий рівень соціальної компетентності, щоб на етапі переходу до закладів вищої освіти легко інтегруватися в соціум. Розглянемо можливості різних видів інтеграції для випускників навчально-реабілітаційного центру, та на основі аналізу інтегративних моделей навчання визначимо основні завдання соціально-педагогічного супроводу в цьому напрямку.

В останні роки інтеграційні процеси в Україні набули ознак стійкої тенденції. Це пов'язано з реформами політичних інституцій, з демократичними перебудовами у суспільстві і, безперечно, зіграла свою роль поява нових типів освітніх закладів (реабілітаційних центрів, спеціальних шкіл, психолого-педагогічних і медико-соціальних закладів). Тому питання

соціалізації та інтеграції дітей з особливостями розвитку останнім часом знаходиться в центрі уваги як спеціалістів, так і суспільства в цілому. Спостерігається посилена увага до зазначеної категорії дітей, активно відбуваються процеси їхньої інтеграції в соціум, розробляються засоби участі у суспільному освітньому процесі та житті. Навчально-реабілітаційні центри створено як трамплін для інтеграції дітей з глибокими порушеннями у суспільство.

Безумовно, проблема особистого благополуччя дитини в умовах зміни соціальної ситуації розвитку стоїть досить гостро навіть тоді, коли вона не має відхилень у розвитку. Дитина з порушенням зору, потрапляючи в зовсім нове середовище, стикається з глибокими особистісними проблемами, вирішити які їй не завжди під силу. В.Гудоніс, Є. Синьова вказують на те, що в умовах інтегрованого навчання старшокласників з глибокими порушеннями зору в стінах загальноосвітньої школи, (не дивлячись на нейтрально-доброзичливе відношення до них в класі), виникають проблеми в плані спілкування. Діти опиняються в ізольованому становищі, представлені самі собі. Адже, опинившись в новому середовищі, діти з порушеннями зору відчують не тільки емоційний дискомфорт, але і проблеми просторової орієнтації в новому для них фізичному середовищі класу, школи [56; 209, с. 52].

В Україні процес інтеграції дітей з порушеннями зору в масові заклади знаходиться на початкових етапах і, так звані, «інклюзивні діти», готові до безболісного входження в середовище зрячих, знаходяться ще в початкових класах загальноосвітніх шкіл або у дитячих садках. Студенти, які мають інвалідність по зору, є випускниками спеціальних шкіл-інтернатів для сліпих та слабозорих дітей і спеціальної психолого-педагогічної підготовки до навчання у вищому навчальному закладі не отримували. До того ж, кількість таких студентів у зв'язку із престижністю освіти за останні роки значно

зросла, за нашими даними близько 70% випускників шкіл-інтернатів для сліпих та слабозорих дітей навчаються у вищих навчальних закладах.

Для основної маси осіб з глибокими порушеннями зору вступ до вищу може стати першим кроком їх самореалізації та, як наслідок, інтеграції у суспільство. Тому дуже важливим буде супровід командою фахівців перших етапів навчання слабозорої або сліпої дитини, які проходять у навчально-реабілітаційному центрі. За допомогою супроводу дитину готують до самостійного оволодіння механізмами соціальної інтеграції. Супровід має стати, на думку В. Кантора, «тим «тренажером», який моделює дії психолого-педагогічних механізмів соціальної адаптації та інтеграції інвалідів, які функціонують у масштабах суспільства» [78, с. 32; 79]. Тим самим, досвід включення людини з глибокими порушеннями зору у студентське середовище в майбутньому буде досвідом її соціалізації на основі соціальних компетентностей, набутих під впливом соціально-педагогічного супроводу в НРЦ. Треба зазначити, що без системи соціально-педагогічного супроводу досвід вступу до вищу випускників з глибокими порушеннями зору не завжди позитивний, оскільки зміст спеціальної освіти людей з вадами зору вказує на те, що просте засвоєння базових загальноосвітніх стандартів не забезпечує повноцінної підготовки випускника спеціального закладу до особистісного та професійного самовизначення та реалізації в професії та житті (І. Зарубіна, В. Кантор, Г. Лобайчук, Г. Нікуліна, Є. Синьова, П. Таланчук С. Федоренко, Л. Фомічова та ін) [78; 79; 130: 158; 209; 210; 233].

Розглянемо основні поняття системи соціально-педагогічного супроводу з точки зору дефектологічної моделі. Основними понятійними категоріями стосовно дітей з глибокими порушеннями зору доцільно розглядати адаптацію та реабілітацію.

Адаптація – це багаторівневий процес. Встановлення рівня адаптованості особистості дозволяє виробити стратегію соціально-

педагогічного супроводу людини в цей період. «Погіршення зору або якісь інші ушкодження, що викликають розлад, втрату адаптивних можливостей, вимагають негайної допомоги – реабілітації для повернення адаптивних можливостей, тобто, для реадаптації» (Є. Синьова) [209, с. 34-36].

Розглядаючи поняття «реабілітація», треба зазначити різноманітність її визначення в науці. Цікавим буде соціальний, психологічний та медичний аспект реабілітації. Науковці у визначенні поняття дуже часто об'єднують ці аспекти. Так, вчені підкреслюють, що особливо важливим в процесі реабілітації є відновлення психологічного та фізичного здоров'я і соціального статусу людини. Інші автори розглядають реабілітацію як «складний процес, в який входять: лікування хворого — медична реабілітація; виведення його з психічної депресії — психологічна реабілітація; відновлення здатності особистості для посильної участі у трудовому процесі — професійна реабілітація» (Є. Синьова) [209, с. 80].

Аналіз літератури показав, що більшість науковців визначають реабілітацію як процес та результат впровадження комплексу медичних, психологічних, соціальних, професійно-трудоваих заходів, взаємопов'язаних між собою, які здійснюються різними способами, засобами та методами, спрямованими на збереження і відновлення здоров'я людини, її життєдіяльності та соціалізацію (Є. Синьова, А. Шевцов) [209; 244; 245].

Офтальмопедагогіка, як нова галузь, яка поєднує медичний підхід офтальмології до реабілітації осіб з порушеннями зору та психолого-педагогічний підхід тифлопедагогіки, виділяє комплекс напрямів реабілітаційної роботи при глибоких порушеннях зору, зокрема такі:

«Медична реабілітація — максимально можливе відновлення зорової функції, профілактика залишкового зору» (С. Риков, Є.Заремба, І. Шаргородська) [192, с. 49].

«Психологічна реабілітація — формування психологічної готовності особистості до повноцінного життя» (Є. Синьова) [209, с. 82].

«Елементарна реабілітація — поновлення і формування елементарних навичок самообслуговування, орієнтування в малому і великому просторі, організація спілкування в колективі, фізичний розвиток, оволодіння системою письма та читання за Л. Брайлем, використання залишкового зору» (Є. Синьова) [209, с. 82].

«Професійна реабілітація — профорієнтаційна підготовка до вибору професії, самовизначення та раціонального працевлаштування з урахуванням здібностей та схильностей» (В. Бондар, Ю. Бистрова) [15; 24, с. 38-42].

«Технічна реабілітація — навчання застосуванню спеціальних тифлотехнічних навчальних, побутових та виробничих засобів» (А. Шевцов) [244, с. 28].

«Культурна реабілітація — розвиток інтересів, захоплень, естетичної творчості, підвищення загальнокультурного рівня особистості в умовах зорової депривації» (Є. Синьова) [209, с. 83].

Реабілітаційна робота із особами з порушеннями зору мусить здійснюватися не тільки в навчально-реабілітаційному центрі або спеціальній школі, але й батьками дитини у сім'ї [209; 217].

Значущим аспектом реабілітації дітей з глибокими порушеннями зору в рамках їх соціально-педагогічного супроводу має бути формування у них внутрішньої спрямованості на звичайний спосіб життя у соціумі, бажання самостійно приймати рішення, планувати та будувати майбутнє.

Розвиток у дитини з глибокими порушеннями зору інтегративних можливостей (вміння жити самостійно серед зрячих), забезпечує їх адаптацію в процесі включення в широке соціальне середовище, зокрема в середовище зрячих студентів після випуску з навчально-реабілітаційного центру або спеціальної школи [209; 210; 233].

Успішність реабілітації та інтеграції дитини з глибокими порушеннями зору у суспільство залежить від можливостей розвитку її компенсаторних

механізмів, що забезпечується спеціально скерованими корекційними та реабілітаційними заходами [209; 217; 244].

В дослідженні процес соціалізації доцільно розглядати як «джерело процесу розвитку особистості, яке включає оволодіння індивідом цінностями, нормами, установками, зразками поведінки, що притаманні даному суспільству» [202, с. 25].

Вчені наголошують, що соціалізація відбувається в випадках включення індивіда в освітній процес, тобто шляхом його виховання, або в випадках стихійного впливу на розвиток індивіда (самостійне засвоєння норм). Це все соціальна ситуація розвитку (Л. Божович, Л. Виготський) [21; 38, с. 167-172].

При глибоких порушеннях зору виникає своєрідність в процесі соціалізації, оскільки розвиток особистості в умовах первинного сенсорного порушення не може здійснюватися як при нормотиповому розвитку. Процес соціалізації дитини з порушеннями зору вимагає комплексного супроводу із застосуванням спеціальних методів та прийомів педагогічного впливу (Ю. Бондаренко, Є. Синьова, Л. Солнцева) [81; 209; 215; 216].

Дитина на кожному віковому етапі соціалізується в мікросередовищі, в якому знаходиться більшість часу. Для дітей з глибокими порушеннями зору на етапі провідної навчальної діяльності таким середовищем є родина та навчально-реабілітаційний центр. Організація комплексного супроводу соціалізації дитини в НРЦ дозволить їй перейти на наступний шабель соціального розвитку – професійної соціалізації у закладах вищої та технічної освіти. (Є. Синьова) [209, с. 56-60].

«У дитини з глибокими порушеннями зору після закінчення спеціального навчального закладу та інтеграції в середовище зрячих однолітків у вищу або технікуму розвивається негативний захисний комплекс перед зрячими, який поступово переходить у стан стійкого стереотипу поведінки» (Є. Синьова) [209, с. 56-60]. Завдання команди комплексного соціально-педагогічного супроводу в умовах НРЦ або

спеціальних шкіл –допомога в подоланні цих негативних стереотипів поведінки та захисних комплексів дитиною (А. Берилев, К. Бюрклен, А. Крогіус, М. Мольдергаузер, С. Сека, Г. Гергард, Ф. Цех та ін.). На думку авторів, для дітей з глибокими порушеннями зору дуже важливою складовою успішної соціалізації є відчуття духовного зв'язку зі зрячою людиною. На думку А. Берилєва, «...дуже важливо ввійти повноправним громадянином в суспільство зрячих, брати участь в їх праці, в їх будівництві життя, розділяти з ними всі тривоги і горе, всі надії і радості» [209, с. 118].

З урахуванням вищезазначених складнощів розвитку особистості дитини з глибокими порушеннями зору членам команди комплексного соціально-педагогічного супроводу необхідно виділити наступні напрями допомоги та підтримки:

- формування активної позиції особистості (оволодіння роллю суб'єкта діяльності);
- корекція і розвиток системи ставлень особистості (емоційно-оцінювального компоненту соціальної установки);
- формування позитивних соціальних установок, необхідних для успішної взаємодії у спілкуванні (поведінковий компонент установки);
- розвиток здатності до адекватного пізнання інших людей та себе самого [209, с. 221];
- формування знань та вмінь спілкування, оскільки саме знання та вміння становлять індивідуальний досвід спілкування, сформованість якого зумовлює розвиток діяльності спілкування в цілому і стан основних детермінант зокрема.

«Освітній процес в навчально-реабілітаційних центрах здійснюється відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України, зокрема «Методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.» [142], Листа МОН України від 06.03.2019 № 221 «Про

затвердження Положення про спеціальну школу, та Положення про навчально-реабілітаційний центр, на основі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, глибокими порушеннями зору» (документ МОН) [178]. Варто зазначити, що «освітній процес у НРЦ здійснюється за спеціальними освітніми програмами, для дітей з особливими освітніми потребами розробляється індивідуальна програма розвитку як засіб кращого засвоєння освітньої програми з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Створення таких програм розкриває зміст індивідуального соціально-педагогічного супроводу кожної дитини» (документ МОН України) [142; 178].

Індивідуальна програма розвитку, розроблена командою фахівців НРЦ є документом соціально-педагогічного супроводу, який чітко визначає стратегічні цілі та покрокові завдання індивідуального соціально-педагогічного супроводу дитини з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ з метою гармонізації процесу її соціалізації, максимального розкриття потенціалу дитини, розвитку компенсаторних механізмів [142].

При розробці індивідуальної програми розвитку для кожної дитини до складу команди фахівців соціально-педагогічного супроводу по можливості в НРЦ залучаються батьки дитини або її опікуни. Це надає змогу команді отримати додаткову інформацію про дитину, її сильні сторони, динаміку розвитку, інтереси, мотивацію до занять. Крім того, наявність батьків в команді супроводу дозволить вирішити вже на початковому етапі всі суперечливі питання потенційні, які можуть виникати між батьками дитини та фахівцями команди супроводу в освітньому процесі [142].

Таким чином, основним документом дитини на етапі соціально-педагогічного супроводу в умовах НРЦ є її індивідуальна програма розвитку.

При розроблені та впроваджені в практику соціально-педагогічного супроводу індивідуальної програми розвитку дитини особливу увагу слід приділяти динамічним змінам у розвитку та формуванні знань та навичок дитини під впливом корекційно-розвивальних занять та навчання. Для цього командою фахівців постійно збираються відомості про успіхи дитини в навчанні та спілкуванні. Проводиться ретельний аналіз дитячих робіт, в протоколи заносяться результати спостережень педагогів, психолога та вчителів-дефектологів закладу. В результаті зрізів знань з програмних розділів відповідної освітньої програми важливо відмітити не лише прогалини знань дитини з ООП та наявні знання, уміння і навички дитини, а також ті аспекти навчально-практичної діяльності дитини, які можуть стати компенсаторним тлом для здійснення корекційно-педагогічної роботи, створити «ситуацію успіху» [217].

Для зручності використання результати педагогічної оцінки ступеня сформованості програмних знань (уявлень), умінь і навичок доцільно отримані дані вносити в таблицю (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Характеристика ступеня сформованості знань, умінь і навичок дитини з ООП та заплановані цілі освітнього процесу (зразок)

Програмний розділ	Стисла характеристика сформованих знань, умінь, навичок	Компенсаторні механізми	Заплановані дії	Очікувані результати/знання, уміння, навички (стратегічні, тактичні)
1.				
2.				

Діти з глибокими порушеннями зору потребують адаптації змісту освітньої програми. Зазначимо, що при складанні індивідуальної програми розвитку дитини з глибокими порушеннями зору під час соціально-педагогічного супроводу в команду фахівців залучалися фахівці «Дорадчої служби», а також в окремих випадках інші фахівці спеціального закладу або інклюзивно-ресурсного центру.

За результатами ступеня сформованості знань, зафіксованих членами команди соціально-педагогічного супроводу у відповідних розділах індивідуальної програми, пропонуються адаптації та модифікації дидактичного, предметно-просторового та соціального компонентів освітнього середовища НРЦ. Тож розглянемо зміст наступного розділу ІІР – освітні послуги (документ МОН України) [142].

Розділ «Освітні послуги» спрямований на розкриття тих освітніх послуг, якими має забезпечуватися дитина з ООП (документи МОН України) [142; 178]. Зміст освітніх та корекційно-розвивальних послуг є логічним висновком результатів педагогічної оцінки розвитку дитини спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру, а після вступу до НРЦ – фахівців закладу. В індивідуальній програмі передбачається планування корекційних занять з вузькими фахівцями, вказується розклад занять, їх кількість і тривалість.

Розділ – «Адаптації/модифікації» – спрямований на визначення адаптацій і модифікацій освітнього середовища НРЦ. Розділ «адаптації і модифікації» є логічним продовженням аналізу особливостей психологічної та педагогічної оцінки розвитку дитини. Команда соціально-педагогічного супроводу складає індивідуальну програму розвитку, аналізує, які доцільно розробити та впровадити адаптації та модифікації просторово-предметного, соціального та дидактичного складових освітнього середовища. Адже просторово-предметна складова освітнього середовища забезпечує умови, в яких відбувається освітній процес, а також можливості для включення дітей з ООП в різні види діяльності. Дидактична складова освітнього середовища

забезпечує ефективність освітнього процесу в закладі й впливає на розвиток дитини, адже прогноз цього розвитку залежить від ефективності корекційно-виховного процесу. Соціальна складова освітнього середовища характеризується особливостями стосунків всіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.), є загальною закономірністю психічного розвитку та здійснює потужний вплив на комунікативну та поведінкову сфери дітей (документи МОН України) [142; 178].

Дані про адаптації та модифікації є ключовим орієнтиром для організації соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору та дозволяють визначити стратегію їх індивідуального та групового супроводу в умовах НРЦ (документ МОН України) [142].

Отже, нами визначено змістовні компоненти соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, які виконуються фахівцями команди супроводу та знаходять своє відображення в основному документі дитини з особливими освітніми потребами – індивідуальній програмі розвитку. Індивідуальна програма складається та змінюється фахівцями закладу з урахуванням потреб дитини, динаміки її розвитку та соціалізації.

Висновки до першого розділу

Результати теоретичної частини дослідження дають змогу зробити наступні висновки:

1. Аналіз та узагальнення наукових джерел зі спеціальної, соціальної та загальної педагогіки і психології щодо проблеми дисертаційного дослідження дає підстави визначити, що, здебільшого, науковці різних галузей розглядають соціально-педагогічний супровід як динамічний процес,

реалізація якого відбувається всіма суб'єктами освітньо-виховного процесу. Основна мета супроводу – ефективна взаємодія дитини з соціумом.

2. На підставі вивчення наукових джерел з'ясовано, що соціально-педагогічний супровід є системою послідовної, комплексної, соціально-педагогічної діяльності команди фахівців, яка забезпечує процеси індивідуалізації особистості учня, створює умови для його самовизначення за рахунок власних можливостей та здібностей, надає допомогу в подоланні проблем та труднощів його соціалізації, захищає права учня.

3. Узагальнення педагогічних досліджень дало змогу визначити визначаєм супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ як особливу форму здійснення пролонгованої соціально-педагогічної підтримки при комплексній взаємодії всіх суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу на всіх вікових етапах розвитку дитини, її психологічної та медичної реабілітації. Соціально-педагогічний супровід передбачає не тільки багатопланову корекційну роботу, але й комплексну підтримку особистості, пошук компенсаторних механізмів та ресурсів розвитку кожної дитини, опір на її власні можливості та здібності з урахуванням структури первинного порушення та особливостей психофізичного розвитку, створення на основі індивідуального підходу педагогічних умов для інтегративного розвитку, самовизначення та утворення зв'язку з соціальним оточенням.

4. Визначено основні компоненти соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах навчально-реабілітаційних закладів та інших закладів освіти: дослідно-експериментальний, продуктивний, нормативний, корекційний, інформаційний; та його функції в рамках освітнього процесу: діагностична підтримка, консультативна діяльність, інформаційне та методичне забезпечення, організація діяльності та управління.

5. З'ясовано, що успішність навчання дитини з глибокими порушеннями зору цілком залежить від можливості фахівців вже на етапі початкової школи та в подальшому навчанні забезпечити їй якісну допомогу

та підтримку в подоланні труднощів, пов'язаних з первинним порушенням, та активізацією компенсаторних механізмів на кожному віковому етапі в провідній діяльності.

6. На основі наукових досліджень у галузі спеціальної психології та педагогіки визначено основні сфери впливу соціально-педагогічного супроводу дитини з глибокими порушеннями зору: провідна діяльність, інтелектуальний розвиток, емоційно-поведінкова, вольова, особистісна сфера, міжособистісні стосунки. та

7. Обґрунтовано, що соціально-педагогічний супровід дитини в умовах навчально-реабілітаційного центру мусить виконуватися комплексно командою фахівців закладу. Зміст та етапи супроводу команди відображаються в Індивідуальній програмі розвитку дитини.

8. Визначено три основних компоненти соціально-педагогічного супроводу: когнітивний, мотиваційно-ціннісний і особистісно-діяльнісний.

Грунтовний теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми надає можливість організації та проведення експериментального дослідження ефективності методики соціально-педагогічного супроводу дитини з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2008. Вип. 12 (151). С. 42-46.

2. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. Науковий часопис. Серія 21. Корекційна

педагогіка і психологія. Випуск 10. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С.12-18

3. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка* (педагогічні науки). Луганськ, 2010. Частина I. № 10 (197). С. 80 – 91.

4. Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего образования. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 14 (225). Ч. III. С. 62-70.

5. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. Повна інклюзія у суспільство: все починається з раннього втручання: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції ICEVI східноєвропейських країн. Чернігів, 2013. С. 46-51.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЯК ПОКАЗНИКА УСПІШНОСТІ ЇХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

2.1 Мета, завдання та методи констатувального експерименту

Експериментальне дослідження щодо вивчення проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру здійснювалося з 2013р. по 2020 р. і було проведено в 5 етапів :

1. Підготовчий етап – 15.02.2013 – 15.02.2014.
2. Констатувальний етап – 15.02.2014 – 15.02.2016.
3. Формувальний етап – 15.02.2016 – 15.02.2018.
4. Узагальнюючий етап – 15.02.2018 – 15.02.2019.
5. Корегувальний етап – 15.02.2019 – 15.02.2020.

На підготовчому етапі дослідження був організований навчальний експеримент на базі Комунального закладу «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» (РНРЦ «Кришталік»), який є державним корекційно-реабілітаційним освітнім закладом, що задовольняє потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освіті, вихованні, соціальній допомозі та реабілітації, забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації незрячих дітей, дітей з порушеннями зору та зі складними порушеннями. Контингент учнів НРЦ – це діти з гостротою зору 0,05 на оці, яке краще бачить з оптимальною корекцією, з порушеннями стану інших зорових функцій, з функціональними порушеннями зору (амбліопія, косоокість, порушення рефракції).

Для досягнення нових цілей освіти навчально-реабілітаційний центр обрав для себе стратегічну ідею – розвиток соціальної компетентності

школярів, яка є основою універсальної, здатної до динамічного розвитку особистості. [101].

«Керуючись пунктом 2 статті 8 Закону України «Про загальну середню освіту», з метою здійснення інноваційної освітньої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах з 2007 р. КЗ «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» став експериментальним навчальним закладом регіонального рівня та проводив дослідно-експериментальну роботу за темою «Медико-педагогічна реабілітація дітей зі значним та стійким зниженням зору» (наказ Управління освіти і науки Луганської облдержадміністрації №1397 від 07.12.2007).

Враховуючи значущість та актуальність проблеми, маючи досвід проведення експериментальної роботи, рішенням педагогічної ради центру колектив визнав за доцільне продовжити дослідно-експериментальну роботу закладу й у січні 2013р. розпочав експеримент за темою «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими потребами» (наказ Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Луганської обласної державної адміністрації №139 від 15.02.2013)» [95; 101].

«Метою експерименту визначено:

1. Експериментальну перевірку результативності методики соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах навчально-реабілітаційного центру, що робить можливим розглянути навчально-реабілітаційний центр як педагогічну систему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами при застосуванні відповідних інноваційних технологій.

2. Обґрунтування та апробування комплексу єдності педагогічної, фізичної, медичної, соціальної реабілітації, що забезпечує умови для відновлення здоров'я, розвитку соціальних компетентностей, професійного самовизначення та сприяє ефективній соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору в соціум» [95; 97; 101].

Відповідно до мети нами було поставлено низку завдань, що були реалізовані на підготовчому (1-5 завдання) і на формувальному (6-9 завдання) етапах дисертаційного дослідження, зокрема такі:

1) Розробити модель «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» за рахунок розвитку шкільної системи у взаємодії з усіма ланками освітнього процесу.

2) Формувати професійну компетентність колективу закладу для проведення експерименту.

3) Розробити критерії і показники щодо виявлення рівнів розвитку навчально-практичної діяльності та соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору. Організувати вивчення учнів, залучених до участі в дослідно-експериментальній роботі на підготовчому етапі.

4) Здійснити анкетування педагогів та батьків на предмет виявлення проблем соціалізації дітей.

5) Визначити ортоптичне лікування для покращення успішності соціалізації учнів з глибокими порушеннями зору.

6) Розробити та апробувати методіку соціально-педагогічного супроводу учнів з глибокими порушеннями зору на основі вивчення їх особливостей і можливостей (результати представлені на формувальному етапі дослідження).

7) Запровадити роботу соціально-психологічної служби «Діалог» з метою зосередження уваги педагогів і батьків на сучасному науковому розумінні процесів компенсації і корекції з метою формування навичок соціальної адаптації у учнів з глибокими порушеннями зору (результати представлені на формувальному етапі дослідження).

8) Розробити програму взаємодії Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік» з територіальними установами, закладами освіти, які сприятимуть подальшій інтеграції дітей з особливими

освітніми потребами в соціум. (результати представлені на формувальному етапі дослідження).

9) Впровадити досвід соціально-педагогічного супроводу дитини з глибокими порушеннями зору в практику спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів України» (Н. Колодна) [101].

В експерименті, на підготовчому етапі, взяли участь: 113 учнів з глибоким порушеннями зору, з гостротою зору до 0,05 на оці, що краще бачить з корекцією оптичними засобами, яких було розподілено на контрольну (57 дітей) та експериментальну (56 дітей) групи.

Розкриємо реалізацію завдань підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи.

Реалізуючи *перше* завдання дослідження нами було створено модель «НРЦ «Кришталік» як заклад нового типу», що демонструє педагогічну систему супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ у взаємозв'язку таких її компонентів: соціально-психологічний супровід, лікувально-відновлювальна робота, навчально-виховна діяльність, корекційно-розвиткова діяльність, фізичне та естетичне виховання, учнівське самоврядування (рис. 2.1)



Рис. 2.1. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система супроводу дітей з глибокими порушеннями зору

У межах запропонованої моделі було заплановано такі основні напрями роботи [101]:

- «психологічна підтримка дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру»;
- «запровадження соціально-педагогічної концепції розвитку навчального закладу на основі впровадження інноваційної моделі «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами»;
- «медична реабілітація дітей з глибокими порушенням зору»;
- «вдосконалення умов для організації корекційно-розвивального та реабілітаційно-відновлювального процесу»;
- «формування багатомірного освітнього простору для дітей зі зниженим зором, орієнтованого на індивідуальний розвиток особистості, через навчання і виховання»;
- «впровадження інноваційних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у спеціальних закладах освіти та навчально-реабілітаційних центрах»;
- «використання корекційно-розвивальних технологій в освіті дітей з особливими освітніми потребами»;
- «організація та проведення науково-практичних конференцій, семінарів, оглядів, конкурсів тощо» [96; 97; 98].

З метою формування професійної компетентності колективу закладу щодо проведення експерименту (*друге завдання*), на базі навчально-реабілітаційного центру проведено серію тифлосемінарів «Співпраця педагогів, учнів та батьків з питань особливостей освіти з вадами зору», «Соціалізація учнів в умовах упровадження діяльнісного підходу в систему громадянського виховання у школі сліпих та слабозорих учнів», педагогічні читання «Комплексний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру», всеобуч «Підвищення психолого-

педагогічної грамотності учасників експерименту з питань дослідницької роботи», затверджено плани та проведено семінари-практикуми для педагогічних колективів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів з метою ознайомлення з особливостями технології впровадження експерименту [95; 97; 101].

З колективом експериментального закладу було проведено такі тренінгові заняття: «Рівень сформованості соціальних компетентностей учня»; «Наскільки ти адаптований до життя?»; «Вивчення рівня соціалізації випускника НРЦ»; «Дослідження самооцінки учня»; «Дерево проблем та інновацій в ході експерименту»; «Рівень впровадження педагогами стратегій соціалізації у НРЦ»; «Дерево професійного зростання»; «Готовність педагога до експериментальної роботи» та інші (Н. Колодна) [101; 217].

У рамках експерименту розроблено основні компетентності, яких необхідно розвивати у фахівців навчально-реабілітаційного центру з метою підвищення ефективності їх роботи за методикою супроводу дитини з глибокими порушеннями зору (рисунок 2.2).



Рис.2.2. Основні компетентності педагога на етапі впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах НРЦ

Реалізація *третього завдання* передбачала розробку критеріїв і показників щодо виявлення рівнів розвитку навчально-практичної діяльності та соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору, організацію вивчення учнів, залучених до участі в дослідно-експериментальній роботі на підготовчому етапі.

Відповідно, нами було розроблено критерії і показники навчально-практичної діяльності, як провідної, що є засобом успішної соціалізації учнів зазначеної категорії та критерії і показники їх соціалізації. Відповідно до обраних показників було підібрано діагностичні інструментарій.

Вивчення рівнів розвитку навичок навчально-практичної діяльності учнів з глибокими порушеннями зору відбувалося з трьома критеріями та показниками до них:

1-й критерій – вивчення рівнів сформованості навичок самообслуговування. Оцінювання відбувалося за шкалами Т.Овчиннікової. Оцінка результатів проводиться за п'ятибальною системою, у якій найвищий бал (5 балів) ставиться, якщо дитина виконує завдання найкращим способом, середній (3 бали), – якщо є помірні труднощі, і нижчий (1 бал), – якщо завдання виконується найгіршим чином. Усього в методиці виділяють 36 шкал, об'єднаних в 13 блоків.

2-й критерій – вивчення рівнів розвитку загально трудових навичок за показниками сформованості просторових уявлень, довільної уваги, сенсорномоторної координації та дрібної моторики рук (діагностичні методики «Будиночок», «Візерунки», «Копіювання слова» Н.Гуткіної).

Діагностична методика «Будиночок», Н.Гуткіної. Дитина отримувала завдання змалювати малюнок, що зображує будиночок, окремі деталі якого складені з елементів прописних букв. Завдання дозволяє виявити уміння дитини орієнтуватися під час своєї роботи на зразок, уміння точно скопіювати його. Дитина може звертатися до зразка протягом усього часу виконання завдання. Час виконання завдання не обмежується.

Помилковими діями під час копіювання зразка вважаються: відсутність елемента, заміна одного елемента іншим, неправильне зображення елемента, розриви ліній в тих місцях де вони повинні бути сполучені, вихід ліній штрихування за контур, збільшення або зменшення всього малюнка або окремих деталей більш ніж в два рази, неправильне просторове розташування малюнка.

Діагностична методика «Візерунки», Н.Гуткіної була спрямована на вивчення уваги, уміння діяти за правилом, самоконтролю, просторового орієнтування, дрібної моторики. Дитина отримує завдання перемалювати графічний узор, що є на зразку, і самостійно продовжити його до кінця рядка. під час виконання завдання оцінюються точність копіювання зразка і правильність подальшого відтворення узору.

«Копіювання слова» – дитині пропонується скопіювати прописні літери за зразком. Завдання пред'являє вимоги до дрібної моторики руки.

3-й критерій – вивчення рівнів сформованості загально навчальних навичок за показниками розумового розвитку, процесів сприйняття й пізнавання, об'єму короткочасної зорової пам'яті, переключання й розподілу уваги, обсягу знань уявлень про навколишній світ і розвиток мовлення, мотиваційно-потребової сфери (діагностичні методики «Вивчення розумового розвитку» А.Біне-Т.Сімона, «Упізнавання фігур», «Простав значки», метод бесіди, методика вивчення «внутрішньої позиції школяра» Л.Божович).

Вивчення розумового розвитку А.Біне-Т.Сімона (Варіант Л.Термена). Тест вивчення розумового віку дитини використовується для респондентів від 3 до 15 років. Методика складається з батареї 78 тестів. На кожен вік підібрано по 6 тестів. За результатами кожного субтесту ставляться оцінки (+ або -), які встановлюються відповідно вказівкам до кожного тесту.

Дитині певного віку даються тести, розраховані на рівень дітей на два роки менше, ніж випробовувана дитина. Якщо дитина позитивно вирішує

тести, котрі підібрано на її вік, експериментатор надає тести наступного рівня та старшого розумового віку, зупиняючись на шкалі того віку, тести якого дитина не може самостійно вирішити.

«За кожен позитивно вирішений тест за шкалою до 12-річного віку налічується 2 місяці. Після цього визначається вік розумового розвитку дитини» [27; 121]. Останній зроблений варіант – розумовий вік дитини.

Для дослідження процесів сприйняття й пізнання, об'єму короткочасної зорової пам'яті використовується методика «Упізнання фігур».

Дитині пред'являється аркуш паперу із зображеннями фігур і дається завдання уважно розглянути фігури. Потім дитина отримує інший аркуш паперу, на якому вона по пам'яті повинна знайти фігури, які були на першому малюнку.

«Простав значки». «Тестове завдання цієї методики призначене для оцінки переключання й розподілу уваги дитини. Перед початком виконання завдання дитині показують зображення й пояснюють, як з ним працювати. Ця робота полягає в тому, щоб в кожному з квадратиків, трикутників, кіл чи ромбів проставити той знак, який заданий вгорі на зразку (галочку, риску, плюс, крапку)» [27; 121].

Дитина безперервно працює, виконуючи це завдання протягом двох хвилин, а загальний показник перемикання й розподілу її уваги визначається за формулою:

$$S = 0,5 * N - 2,8 * n / 120$$

S – показник перемикання й розподілу уваги

N – кількість геометричних фігур, проглянутих і позначених відповідними знаками протягом двох хвилин

n – кількість помилок, допущених під час виконання завдання.

Помилками вважаються неправильно проставлені знаки або пропущені, тобто не помічені відповідними знаками, геометричні фігури. Висновки про

рівень розвитку: 10 балів – дуже високий; 8-9 балів – високий; 6-7 балів – середній; 4-5 балів – низький; 0-3 дуже – дуже низький.» [27; 121].

Вивчення обсягу знань уявлень про навколишній світ і розвиток мовлення проводиться методом бесіди по виявленню загальної обізнаності, вона дозволяє отримати характеристику обізнаності дітей про сім'ю, працю дорослих і сезонні явища природи [137].

Пропоновані питання (Мамайчук І. І., Ільїна М. Н.) [137]:

- 1) Яке зараз пора року? Чому ти так вирішив (вирішила)?
- 2) Які ще пори року ти знаєш?
- 3) У яку пору року йде сніг?
- 4) У який час опадає листя з дерев?
- 5) Назви членів своєї родини?
- 6) Назви професії людей, які ти знаєш?
- 7) Ким працює папа? Чим займається мама?
- 8) Що робить учитель?
- 9) Що робить доктор?
- 10) Хто такий шофер?

Сформованість *«внутрішньої позиції школяра»* (за Л.І.Божович), а також розвиток мотиваційно-потребової сфери виявляється у вільній бесіді з використанням опитувальника Л.І.Божович і Н.І.Гуткіної [21].

Питання, на які мусить відповісти дитина:

1. «Ти хочеш ходити до школи? Чому?»
2. «Ти любиш, коли тобі читають книжки?»
3. «Ти сама (сам) просиш, щоб тобі почитали книжку?»
4. «Які в тебе улюблені книжки?»
5. «Роботу, що у тебе не виходить, ти намагаєшся виконати або кинути?»
6. «Тобі подобаються шкільні приналежності?»

7. «Якщо тобі дозволять вдома користуватися шкільними приладами, а в школу дозволять не ходити, чи влаштує це тебе? Чому?»

8. «Якщо зараз ти із хлопцями будеш грати в школу, то ким би ти хотів бути: учнем або вчителем? Чому?»

9. «У грі в школу що б тобі хотілося: щоб довше був урок або перерва? Чому?» Л.І.Божович і Н.І.Гуткіної [21].

У ході бесіди можна визначити наявність у дитини пізнавальної та навчальної мотивації, а також культурний рівень середовища, в якому вона росте.

Таким чином, були підібрані такі методики, що дозволяють визначити рівні сформованості основних показників навчально-практичної діяльності дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору.

Для виявлення рівнів соціалізації учнів з глибокими порушеннями зору нами було виділено такі критерії і показники: *когнітивний* – самовизначення та ідентифікація особистості, пізнання особистістю самої себе, власних здібностей, самостійність у діяльності; *мотиваційно-ціннісний* – створення особистістю власних моральних цінностей, мотивів діяльності, самосвідомості та автономності; *особистісно-діяльнісний* – рівень спілкування та навчальної діяльності, володіння інтегративними навичками.

За визначеними критеріями було підібрано діагностичні методики: для визначення когнітивного критерія – спостереження, навчальний експеримент, методика «Здібності» Л. Йовайши, методика соціальної спрямованості М.Рожкова; для мотиваційно-ціннісного критерія – тематичні бесіди, методика А.Мудрик для вивчення рівня моральних цінностей, методика автономності Р. Райана, авторська методика «Мої орієнтири»; для особистісно-діяльнісного критерія: аналіз продуктів діяльності, опитувальник Л.Божович, Н.Гуткіної, експериментальна бесіда для діагностики розвитку комунікації, тест-фільм Рене Жиля.

На початку експерименту було проведено вхідну діагностику з учнями

за методикою «Моніторинг соціалізації особистості учня», розробленою М. Рожковим [195] (таблиця 2.1.).

«Основна мета методики полягає у виявленні рівня соціальної адаптованості, активності, автономності і моральної вихованості учнів. Учням пропонувалося прочитати 20 суджень і оцінити ступінь своєї згоди з ними за наступною шкалою: 4 – завжди, 3 – майже завжди, 2 – іноді, 1 – дуже рідко, 0 – ніколи. За спеціальним ключем обраховувалися показники для соціальної адаптованості, автономності, соціальної активності і моральності (гуманістичні норми життєдіяльності)» (М. Рожков) [195].

Таблиця 2.1

Показники рівня соціалізації учнів навчально-реабілітаційного центру на початку експерименту за методикою М. Рожкова

№	Показники соціалізації	Середній показник в балах (початкова школа)	Середній показник в балах (середня ланка)
1	Соціальна адаптованість	1,6	2,1
2	Автономність	0,6	1,3
3	Соціальна активність	1,8	1,8
4	Моральність	1,8	2,1

На початку експерименту (2013-2014 н.р.) середні результати рівня соціалізації учнів досить низькі. Найгірші результати у досліджуваних отримала автономність.

Середній показник соціальної адаптованості дітей з глибокими порушеннями зору перед початком впровадження системи соціально-педагогічного супроводу був на середньому рівні у підлітків (2,1 бал при максимумі 4 бали), та нижче середнього – у дітей в початковій школі. При

цьому практично 1/2 дітей закладу мали низький рівень соціальної адаптованості. Треба зазначити, що рівень адаптованості до старших класів зростав у порівнянні з початковою школою, але це зростання було незначним. Важливо зазначити низький рівень автономії та самостійності у дітей з глибокими порушеннями зору – середній показник у дітей в початковій школі – 0,8, в середній ланці – 1,3.

Серед досліджуваних учнів першого класу були діти, які мали нульовий рівень автономності. Як ми бачимо (таблиця 2.1), рівень соціальної активності у дітей з глибокими порушеннями зору без спеціального соціально-педагогічного супроводу практично не змінюється з часом (1,8 балів – середній показник) та знаходиться нижче середнього рівня сформованості. Це пов'язано з тим, що діти в початковій школі проявляють соціальну активність завжди охоче, допомагають вчителю, залюбки беруть участь у заходах закладу освіти. Згодом ця особистісна активність змінюється індивідуально-особистісними інтересами, й до підліткового віку у дитини провідною стає інтимно-особистісна діяльність, але педагоги закладу вволікають учнів, залучаючи їх до участі у гуртках та масових заходах.

Рівень моральності від молодшої школи до середньої ланки теж має незначне зростання. Це пов'язано з засвоєнням моральних норм у освітньому процесі. Але при відсутності спеціально організованого супроводу, це зростання є незначним (від 1,8 до 2,1 бали – середній показник).

Отже, можемо зробити висновок, що без впровадження методики соціально-педагогічного супроводу рівень соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору в навчально-реабілітаційному центрі є нижчим за середній.

Четверте завдання передбачало здійснення анкетування педагогів та батьків на предмет виявлення проблем соціалізації дітей. Батькам та педагогам була запропонована анкета «Показники соціалізації дітей» (А. Мудрик) [151]. Аналіз анкетування дозволив зробити висновок про сформованість якостей особистості дітей і визначити проблемні аспекти. У

даній методиці показники об'єднані в три блоки: психологічний, комунікативний, інструментальний.

За результатами аналізу анкети нами було виявлено основні проблеми з точки зору батьків і педагогів, зокрема такі:

1. Обмежений словниковий запас, недостатньо розвинена мова (учні не завжди чітко можуть висловити свою думку, що є наслідком вузького кола спілкування, часто обмеженого переважно членами сім'ї, а також захворюваністю дитини).

2. Невпевненість у собі як наслідок усвідомлення дитиною власних особливостей, неможливість щось робити на рівні умінь інших однолітків.

3. Невпевненість в спілкуванні з однолітками, невміння працювати в групі.

4. Відсутність практичних навичок.

5. Недостатній рівень самостійності (зокрема, в прийнятті рішень).
Визначена проблема, на нашу думку, обумовлена постійною опікою з боку батьків, викликаною тим, що дитина самостійно не може виконувати певні функції.

6. Відсутність прагнення підтримувати хороший фізичний стан (дотримуватися режиму дня, займатися лікувально-фізичною культурою, проводити гігієнічні процедури).

Результати анкетування батьків та вчителів корелюють з результатами методики М. Рожкова [195].

Таким чином, ми спостерігаємо, що соціально-педагогічного супроводу потребує не тільки дитина, але й батьки, які виховують дитину з глибокими порушеннями зору.

Результати діагностики стали основою роботи з сім'ями учнів та були враховані при розробці учасниками освітнього процесу (вчителями, батьками, дітьми) індивідуальних програм розвитку дитини в рамках комплексного соціально-педагогічного супроводу.

Перед нами на початку нашого шляху стояла проблема недостатньої довіри деяких батьків до відкритої співпраці з соціумом (мабуть, небезпідставно: ми можемо припустити, з якою масою труднощів зустрічаються ці сім'ї при вирішенні проблем). Ця недовіра стереотипно переносилася і на освітній процес. Чимало часу і сил було покладено на подолання цього бар'єру. Допомогли подолати ці труднощі високий професіоналізм педагогів і безмежна любов батьків до своїх дітей.

Під час підготовчого етапу педагогічний колектив та батьки дійшли висновку, що соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору на цей час є однією з найважливіших проблем корекційної освіти, а головною метою освітнього-виховного процесу в умовах навчально-реабілітаційного центру є соціально-педагогічна адаптація та інтеграція дітей з інвалідністю по зору в середовище здорових однолітків, а в подальшому – систему вищої освіти та самостійне життя.

У теоретичній частині дослідження нами було обґрунтовано основні складові успішної соціалізації дитини, її розвитку – це, по-перше, сформованість провідної, зокрема, навчально-практичної діяльності, по-друге, розвиток індивідуально-особистісних якостей та міжособистісних стосунків, а також професійно-трудове самовизначення [202; 209; 210; 217].

Реалізуючи *п'яте завдання* нами було проведено ортоптичне лікування за допомогою офтальмологічних апаратів, а саме: «Сканер медичний СМ-4» «Сінаптофор» «Амбліокор», «Амбліопанорама», «АСО-ЗУМ», «Авторефкерактометр», «Струмочок», «Макулостимулятор МКС-ц», «Форбіс»; тифлоприладів – «Графіка», «Орієнтир», «Світлячок».

Для ефективного вирішення завдань підготовчого етапу експериментального дослідження, працюючи з дітьми з глибокими порушенням зору, нами було виділено низку умов:

- створити відповідні умови для сенсорного сприйняття;

- розвивати мовлення, пізнавальну діяльність, здійснювати психологічний, фізичний, соціально-компетентностний та комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формувати в них навички просторового сприймання й соціально-побутового орієнтування;

- розвивати навички саморегуляції та рефлексії, планування та саморозвитку шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням наявних компетенцій, знань, умінь і навичок провідної діяльності, творчості та міжособистісного спілкування;

- формувати компенсаторні механізми розвитку та діяльності як значущі умови підготовки дітей з глибокими порушеннями зору до соціальної адаптації та інтеграції в соціум;

- створити умови для соціальної, медичної та психологічної реабілітації дітей з глибокими порушеннями зору, розвитку їх соціальних компетентностей.

2.2 Результати дослідження рівня сформованості навчально-практичної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору

На другому – констатувальному етапі (15.02.2014 – 15.02.2016 р.р.) – нами було досліджено рівні сформованості навчально практичної діяльності учнів з глибокими порушеннями зору, що відбувалося на всеукраїнському рівні у визначених нами експериментальних базах. В експерименті брали участь 255 дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору.

Дослідження рівнів сформованості навчально практичної діяльності відбувалося за визначеними у п 2.1 критеріями (сформованість навичок самообслуговування, загально трудових та загально навчальних навичок) та показниками до них

У результаті дослідження навичок самообслуговування дітей за шкалами Т. Овчиннікової були отримані такі результати (рисунок 2.3).

8,23% дітей отримали по 5 балів: після гри такі діти упорядковували кімнату, після уроку упорядковували своє робоче місце. Самостійно зав'язували шнурки. Мили посуд після їди. Самостійно причісувалися.

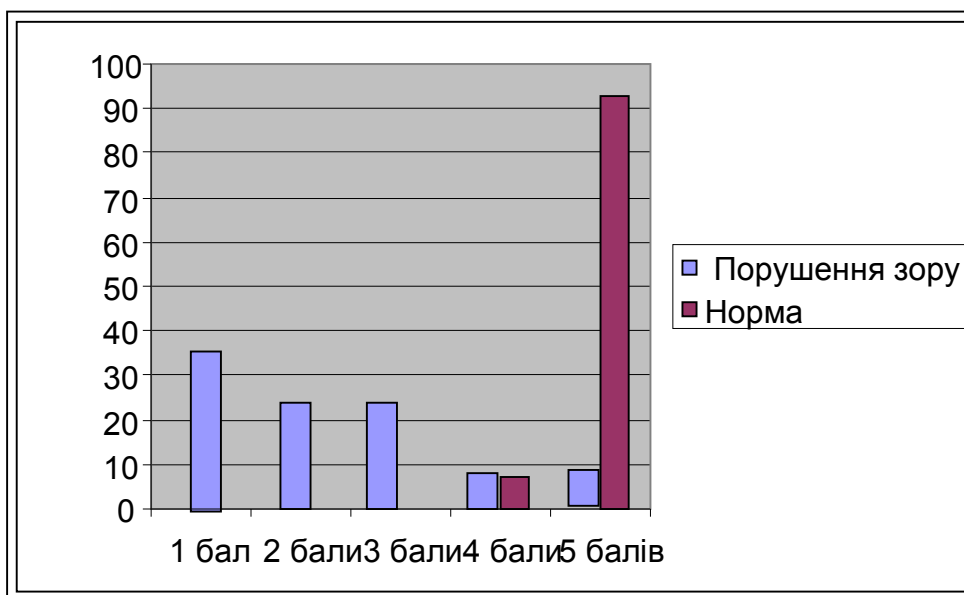
8,23% дітей отримали по 4 бали: такі діти одягалися самостійно, розрізняли верхній і нижній одяг, «лице», «виворіт», «перед», «зад». Застібали маленькі гудзики. Їли виделкою, різали ножом. Виконували легкі доручення поза домом.

23,92% дітей отримали по 3 бали – вони могли застібати великі гудзики. Самостійно чистити зуби. Самостійно ходити в туалет вдень і вночі.

23,92% дітей отримали по 2 бали – такі діти мили й витирали руки рушником. Самі одягали черевики без шнурування. Їли ложкою акуратно.

35,7% дітей отримали по 1 балу: діти допомагали одягатися, піднімали руки вгору. Самостійно їли густу їжу ложкою. Самостійно пили з чашки. Знімали шкарпетки, але не туфлі. Самостійно роздягалися (знімали рукавички, шапку).

Можна зробити висновок про те, що серед дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору в більшості є діти, у яких рівень розвитку навичок самообслуговування не відповідає віку, діти значно відставали від дітей навіть дошкільного віку з нормотиповим розвитком.



**Рис. 2.3 Порівняльний аналіз за методикою шкали
Т.С. Овчиннікової**

Результати дослідження загальношкільних навичок. Методика «Будиночок» (рисунок 2.4).

28% дітей відносилися до 2 рівня успішності: вони допустили 3 помилки або неточність – пропорційне зменшення або збільшення малюнка, спостерігалася не різко виражена диспропорція деталей по відношенню одна до одної, були недомальовані окремі деталі. Під час перевірки результатів своєї роботи діти помічали помилки й виправляли їх.

48% дітей відносилося до 3 рівня успішності: вони допускали 4-5 помилок. Були грубо порушені пропорції малюнка й пропорції деталей по відношенню одна до одної. Спостерігалася неправильне просторове розташування деталей малюнка, відсутність деяких деталей, зсув малюнка або окремих його елементів по осі. Виправлення помилок було можливе тільки при прямій вказівці на них педагога.

24% дітей відносилися до 4 рівня успішності: в малюнках таких дітей були відсутні окремі елементи. Деталі малюнка були розташовані окремо

одна від одної, або винесені за контур малюнка. Пряма вказівка на помилку не приводила до її виправлення. Кількість помилок було більше 6.

Дітей, яким відповідає 1 рівень успішності, серед випробовуваних не виявлено, що склало 0%. До 1-го рівня успішності відносилися діти, які виконували завдання практично без помилок. Всі деталі малюнка були правильно розташовані в просторі й по відношенні одна до одної. Вісь розташування малюнка не була зміщена. Приступаючи до завдання, діти були зосереджені, зовні зібрані. По ходу роботи часто зверталися до зразка, звірялися з ним.

Результати дослідження дітей з нормотиповим розвитком:

62% дітей відносилося до 1 рівня успішності.

24% дітей відносилося до 2 рівня успішності.

14% дітей відносилося до 3 рівня успішності.

0% дітей відносилося до 4 рівня успішності.

Порівняльний аналіз результатів дослідження за методикою «Будиночок» між дітьми з глибокими порушеннями зору та з нормотиповим розвитком представлено на рисунку 2.3.

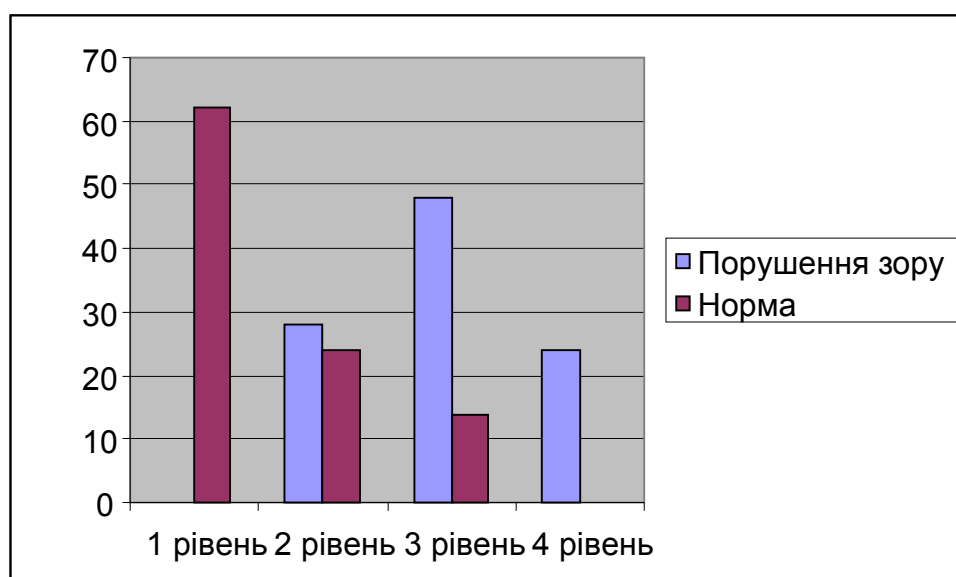


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз за методикою «Будиночок»

Методика «Візерунки» (рисунок 2.4).

44% дітей виконали завдання на 3-му рівні успішності – «діти, які точно змалювали зразок візерунка, але припустилися помилки під час виконання його продовження, що вимагає розвинених навичок самоконтролю. Ці діти відрізнялися високою моторною розгальмованістю, швидким виснаженням уваги, вони не могли зосередитися на цілеспрямованій дії» [21].

56% дітей виконали завдання на 4-му рівні успішності – «діти, які не могли скопіювати графічний узор з візуального зразка, що свідчить про несформовані навички довільної уваги й слабе просторове орієнтування» [21].

Дітей, яких можна було б віднести до 1 і 2 рівнів успішності, серед випробовуваних немає, що склало 0%.

«До 1-го рівня успішності відносилися б діти, які повністю впоралися із завданням і не припустилися жодної помилки. Вони точно копіювали зразок і продовжували візерунок до кінця рядка. Ці діти працювали уважно, зосереджено, постійно звіряючись із зразком» [21].

«До 2-го рівня успішності відносилися б діти, які також успішно виконували завдання, але в їх роботах були присутні деякі неточності, які діти самі виправляли, звіряючи свій результат із зразком» [21].

Результати дослідження дітей з нормотиповим розвитком:

65% дітей відповідають 1 рівню успішності.

27% дітей відносяться до 2 рівня успішності.

14% дітей відповідають 3 рівню успішності.

0% дітей відноситься до 4 рівня успішності.

Порівняльний аналіз результатів дослідження за методикою «Візерунки» між дітьми з глибокими порушеннями зору та з нормотиповим розвитком представлено на рисунку 2.4.

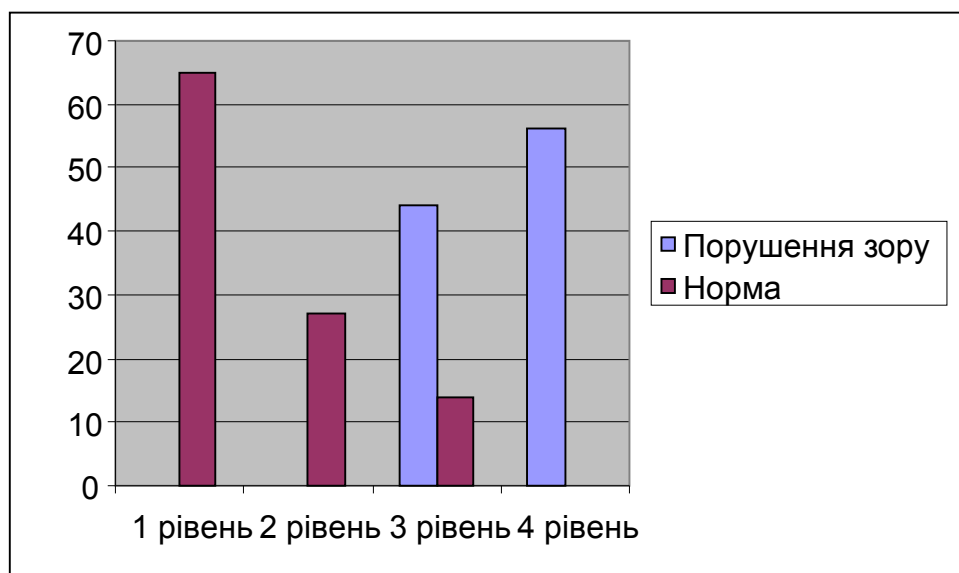


Рис. 2.4 Порівняльний аналіз за методикою «Візерунки»

Методика «Копіювання слова» (рисунок 2.5).

28% дітей отримали по 2 бали: такі діти копіювали зразок розбірливо. Розмір букв і дотримання горизонтальної лінії не враховувався.

48% дітей отримали по 3 бали: спостерігалось явне розбиття напису на три частини. Можна було зрозуміти хоча б 4 букви зразка.

16% дітей отримали по 4 бали: у цьому випадку із зразком співпадали лише дві букви. Копія створювала рядок напису.

4% дітей отримали по 5 балів: не можна було зрозуміти запис зовсім. 4% дітей із завданням не впоралися і отримали 0 балів.

Результати обстеження дітей з нормотиповим розвитком:

27% дітей отримали по 1 балу: такі діти наслідували досконало, відповідно до зразку. Букви не досягали подвійної величини зразка. Початкова буква мала явно помітну висоту великої букви. Переписане слово не відхилялося від горизонтальної лінії більш ніж на 30 градусів.

45% дітей отримали по 2 бали.

28% дітей отримали по 3 бали.

Порівняльний аналіз результатів дослідження за методикою «Копіювання слова» між дітьми з глибокими порушеннями зору та з нормотиповим розвитком представлено на рисунку 2.5.

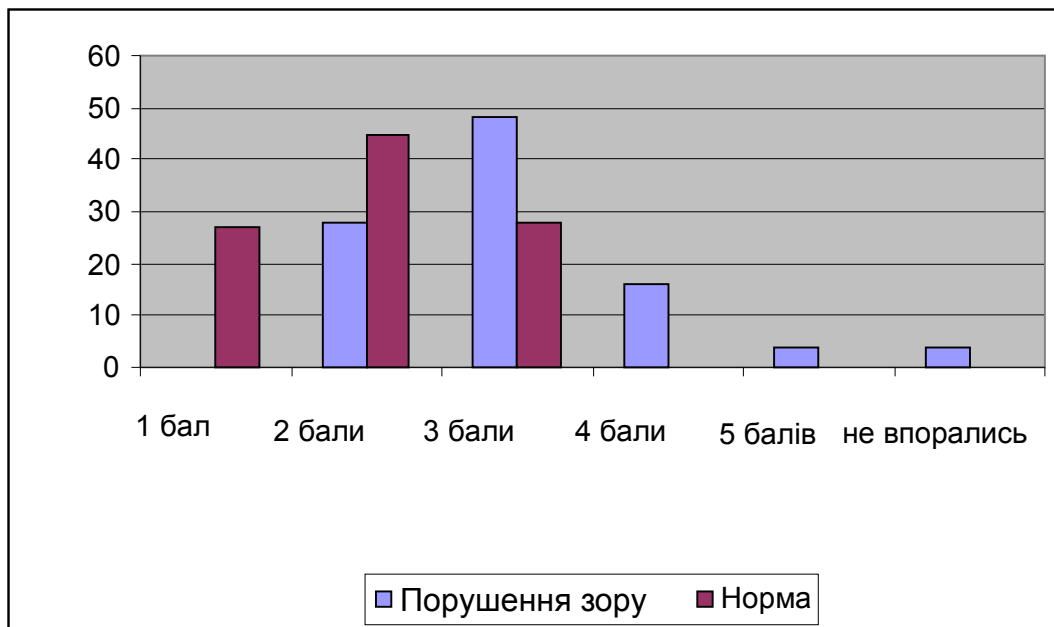


Рис. 2.5 Порівняльний аналіз за методикою «Копіювання слова»

Таким чином, серед випробовуваних дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору спостерігається несформованість загально-трудоових навичок і умінь, відставання в розвитку тонкої моторики й координації «око-рука».

Результати дослідження загальнонавчальних навичок:

Вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (Варіант Л. Термена)

Рівень розумового розвитку 4% дітей відповідав проміжку 4-5 років.

Рівень розумового розвитку 36% дітей відповідав проміжку 5-6 років.

Рівень розумового розвитку 36% дітей відповідав проміжку 6-7 років.

Рівень розумового розвитку 24% дітей відповідав проміжку 7-8 років.

Отже, рівень інтелектуального розвитку дітей з глибокими порушеннями зору не відповідає молодшому шкільному віку.

Методика «Упізнавання фігур» (рисунок 2.6).

12% дітей відносилися до 1 рівня успішності (6-8 фігур з 9): вони концентрували увагу, ретельно роздивлялися всі елементи зображених фігур. Продуктивність диференціювання їх серед аналогічних було достатньо висока.

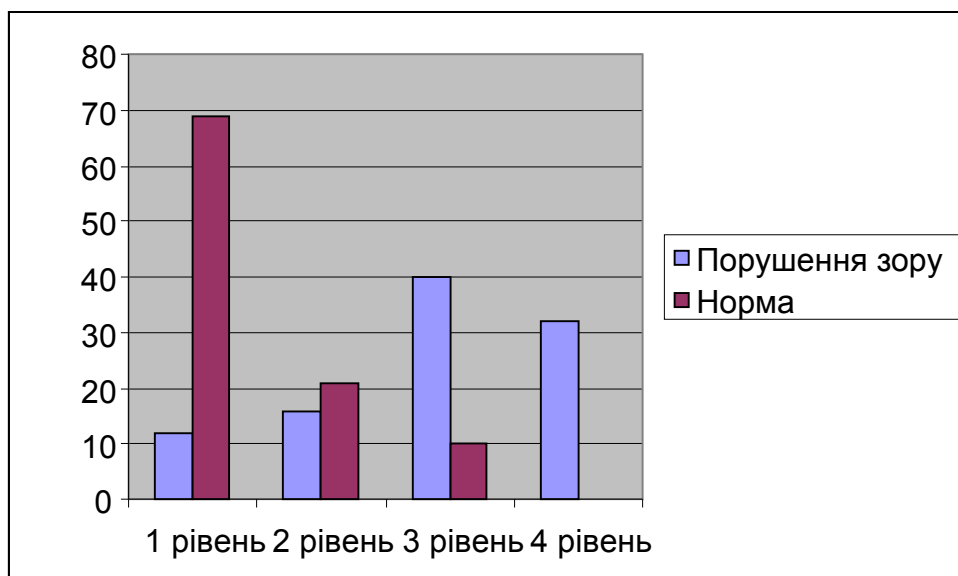


Рис. 2.6 Порівняльна характеристика за методикою «Упізнавання фігур»

16% дітей відносилися до 2 рівня успішності (5 з 9) – діти не такі уважні, тому продуктивність їх запам'ятовування й пізнавання нижча.

40% дітей відносилися до 3 рівня успішності (3-4 з 9).

32% дітей відносилися до 4 рівня успішності (пізнавання менше 3 фігур).

Результати обстеження дітей з підлягаючим зберігання інтелектом:

69% дітей відносилися до 1 рівня успішності.

21% дітей відносилися до 2 рівня успішності.

10% дітей відносилися до 3 рівня.

0% дітей відносилися до 4 рівня.

Методика «Простав значки».

12% дітей відповідали низькому рівню переключення й розподілу уваги.

48% дітей відповідали дуже низькому рівню переключення й розподілу уваги.

40% дітей не справилися із запропонованим завданням.

Результати обстеження дітей з нормотиповим розвитком:

86% дітей відповідали середньому рівню переключення й розподілу уваги.

14% дітей відповідали низькому рівню переключення й розподілу уваги.

Рівень загальної обізнаності є таким:

16% дітей відносилося до 1 рівня успішності – діти з високою комунікативною потребою. Діти мали знання як конкретного, так і абстрактного характеру, цілеспрямовано виявляли пізнавальну цікавість до природного, наочного й соціального світу. Вони могли встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знали пори року, описували їх ознаки. При визначенні понять використовували їх родову приналежність, знали норми поведінки й могли про них розповісти (рисунок 2.7).

36% дітей відносилося до 2 рівня успішності – діти характеризувалися мовленнєвою інертністю та невисокою пізнавальною активністю. Вони володіли певним запасом знань про навколишній світ, але ці знання були уривчасті, безсистемні, стосувалися, в основному, привабливих для дитини галузей або базувалися на отриманому раніше досвіді. Їх словник був обмежений, спостергався недостатній об'єм мовленнєвого висловлювання й порушення граматичної структуризації мовлення. Ці діти плутали пори року й місяці, але після вказівки на помилку відразу виправляли її (рисунок 2.7).

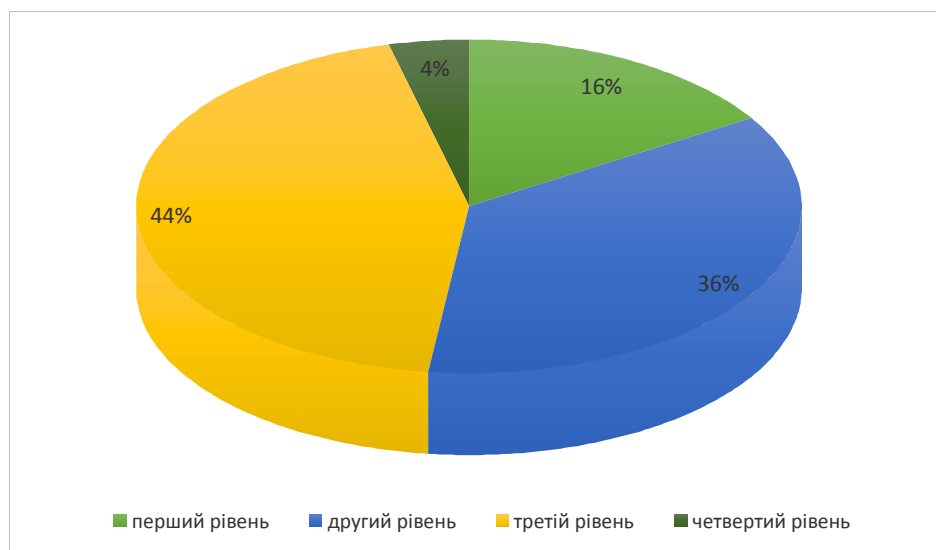


Рис. 2.7. Рівні загальної обізнаності дітей з глибокими порушеннями зору до початку експерименту

44% дітей відносилося до 3 рівня успішності – діти характеризувалися зниженими комунікативними потребами. Їх мовлення носило ситуативний характер, словник був бідний і недиференційований. Зміст багатьох понять був неточний, звужений, а їх вживання – неправильним, помилковим. Мовлення цих дітей було насичене багатьма неправильно або примітивно побудованими конструкціями, зв'язний мовленнєвий вислів – мало цілеспрямований. Діти погано керували своїм мовленням, легко зісковзували на сторонні теми, часто повторювали одні й ті самі фрази (рисунок 2.7).

4% дітей відносилося до 4 рівня успішності – діти, не здатні були відповісти на поставлені питання. Виражений дефіцит знань не давав їм змоги зв'язано описати навіть знайомі предмети та явища. Діти практично нічого не знали про навколишній світ, за винятком того, з чим стикалися щодня. Виявів пізнавальної цікавості майже не спостерігалось: вона було ситуативна й короткочасна. Інформація, яку пропонував дорослий, здебільшого ігнорувалася або викликала протест (рисунок 2.7).

Сформованість «внутрішньої позиції школяра» (рисунок 2.8):

28% дітей відносилося до 1 рівня успішності – під час гри в школу вони віддавали перевагу ролі учня, щоб «виконувати завдання», «відповідати на питання». При цьому зміст гри вони зводили до реальної навчальної діяльності.

28% дітей відносилося до 2 рівня успішності – діти висловлювали бажання йти до школи, яке пояснювалося зовнішніми чинниками: «у школі не сплять удень», «у школі цікаві перерви», «всі підуть, і я піду». Такі діти зазвичай в іграх віддавали перевагу ролі вчителя: «вчителем бути цікаво», «завдання не хочу виконувати, а хочу говорити» (рисунок 2.8.).

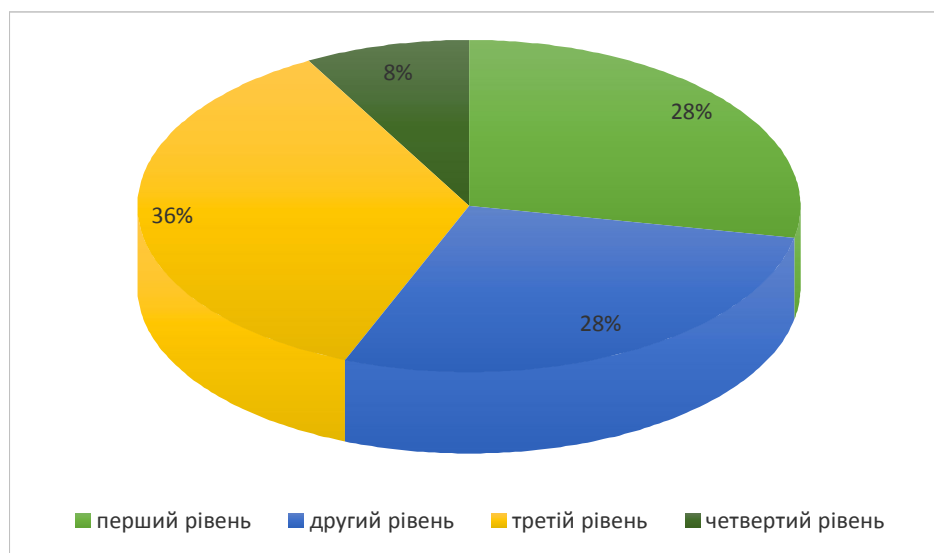


Рис.2.8 Рівні сформованості мотиваційно-потребової сфери дітей з глибокими порушеннями зору

36% дітей відносилося до 3 рівня успішності – діти, демонстрували байдужість по відношенні до цього питання: «не знаю», «якщо батьки поведуть, піду» (рисунок 2.8.).

8% дітей відносилося до 4 рівня успішності – діти активно не бажали йти до школи. В більшості випадків вони пояснювали це небажання «негативним» досвідом знайомих школярів («у школі важко», «батьки лають

за погані оцінки»). У грі в школу діти віддавали перевагу ролі вчителя: «хочу бути головним» (рисунок 2.8).

Вивчення рівнів загальнонавчальних навичок у дітей з глибокими порушеннями зору показала достатньо низький рівень успішності за всіма показниками, необхідними для подальшого навчання в навчально-реабілітаційному центрі.

На I етапі експерименту згідно з програмою роботи було проведено діагностику за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та особистісно-діяльнісним критеріями – визначення особливостей пізнавального, мотиваційно-особистісного розвитку, комунікативної та емоційно-вольової сфери учнів з глибокими порушеннями зору.

Був проведений аналіз результатів оцінки пізнавального, мотиваційно-особистісного розвитку, комунікативної та емоційно-вольової сфери учнів РНРЦ «Кришталік».

Середній показник порушення когнітивної сфери / пізнавального розвитку – 8,7%; більшість класів середньої та старшої школи не мали проблем з цим показником.

Середній показник порушення емоційно-вольової сфери – 26,8%. В початковій школі цей показник складав 31,1%, в старшій школі – 22,6%. Такі результати вказують на ефективність роботи педагогів.

Щодо показників мотивації до навчання, маємо наступні результати: високий рівень – 10,75%, середній рівень – 19%, нижче середнього – 33,4%, низький рівень – 30%, шкільна дезадаптації – 6,75%. Учні початкової школи мали вищі показники мотивації, ніж учні середньої та старшої школи. Тож маємо звернути на це особливу увагу.

Таким чином, дослідивши рівні сформованості навичок навчально-практичної діяльності можна зробити висновок про те, що у дітей з глибокими порушеннями зору спостерігається несформованість навичок навчально-практичної діяльності навіть у молодшому шкільному віці. Тому

діти стикаються з безліччю труднощів під час навчання в школі, знаходячись в колективі, удома: недорозвинення навичок самообслуговування, загально-трудова навичок, нездатність оволодіти навчальною програмою, порушення процесів спілкування з однолітками, порушення процесу соціалізації. Але за умови спеціально організованої роботи педагогів, вчителя-дефектолога, вихователів, батьків, діти молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору здатні були засвоїти певні навички навчально-практичної діяльності, що є необхідним для подальшого навчання й соціальної адаптації.

На етапі формувального експерименту та впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору нами передбачається розроблення рекомендацій для фахівців, з метою формування навичок навчально-практичної діяльності.

У теоретичній частині дослідження було з'ясовано, що результатом соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП є їх успішна соціалізація, тому в на підготовчому етапі дослідження було виділено критерії та показники соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору: когнітивний – самовизначення та ідентифікація особистості, пізнання особистістю самої себе, власних здібностей, самостійність у діяльності; мотиваційно-ціннісний – створення особистістю власних моральних цінностей, мотивів діяльності, самосвідомості та автономності; особистісно-діяльнісний – рівень спілкування та навчальної діяльності, володіння інтегративними навичками.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження за вищевказаними критеріями і показниками засвідчив, що тільки 8,85% учнів початкових та 28,75% старших класів з глибокими порушеннями зору проявляли самостійність в діяльності та прийнятті рішень, 38,94% старшокласників мали достатній рівень сформованості моральних норм і соціальної свідомості, могли зробити власні моральні висновки при оцінці ситуації.

Більшість учнів мали низький рівень самостійності та автономності, соціальної свідомості та самовизначення. Більше половини учнів молодших класів та третина старшокласників мали проблеми з комунікацією, діти проявляли невпевненість в спілкуванні з однолітками, не вміли спільно працювати (табл. 2.2).

Встановлено, що 26,9% учнів молодших класів та 56,8% і 64,34% учнів середніх та старших класів не мали значних вище утруднень в навчальній діяльності та засвоєнні практичних навичок. 34,51% учнів молодших класів мали середній словниковий запас, достатньо розвинене мовлення.

Таблиця 2.2

**Показники соціалізації дітей з порушеннями зору
(середній показник у%)**

Критерії	Показники	ЕГ	КГ
Когнітивний	Ідентифікація	12,4	12,9
	Самостійність	8,78	8,93
	Самовизначення	5,27	5,36
Мотиваційно-ціннісний	Моральність	5,31	34,2
	Автономність	10,53	10,72
	Мотивація	12,4	11
Особистісно-діяльнісний	Комунікативна діяльність	7,02	7,15
	Навчальна діяльність	26,9	26,8
	Міжособист. стосунки	14,51	14,78
	Нормативна поведінка	18,7	18,9

Аналіз показників мотивації до навчання засвідчив: стійку мотивацію мають 10,75% старшокласників, 52,4% учнів початкових класів, 30% учнів

5-9 класів. Учні початкової школи мали вищі показники мотивації, ніж учні середньої та старшої школи (табл.2.2).

Виявлено, що 31,1% учнів молодших класів мали значні порушення емоційної сфери та поведінки. В середній ланці цей показник складав 26,1%, в старшій – 22,6%.

Отже, результати констатувального етапу дослідження довели, що всі показники соціалізації в обох групах знаходяться приблизно на одному рівні – нижче середнього. Особливо низькими за розвитком виявилися показники: самостійність (8,78% в ЕГ та 8,93% в КГ), самовизначення (5,27% в ЕГ та 5,36% в КГ), автономність (10,53% в ЕГ та 10,72% в КГ), комунікативна діяльність (7,02% в ЕГ та 7,15% в КГ).

Виходячи із аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями (когнітивний, мотиваційно-ціннісний та особистісно-діяльнісний) ефективності соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ, було виділено три узагальнені рівні соціалізації дітей закладу: високий, середній та низький (таблиця 2.2).

При розробці рівнів соціалізації ми враховували самостійне визначення та ідентифікацію дитини в міжособистісному спілкуванні з однолітками, її можливість реалізуватися в сфері спілкування та предметної діяльності, оволодіти інтегративними навиками, самосвідомість та автономність, пізнання дитиною самої себе, власних схильностей, потреб та здібностей, використання їх для самоактуалізації та зростання, створення власних духовних та моральних цінностей, мотивів провідної діяльності, проектування та планування власного життєвого шляху, можливість самостійно вибрати професію. Результати соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору до впровадження формульованого експерименту представлено в таблиці 2.3.

**Результати рівнів соціалізації дітей на констатувальному
етапі дослідження (в %)**

Рівні соціалізації	ЕГ	КГ
високий	8,78%	8,93%
середній	36,85%	39,28%
низький	54,39%	51,79%

Так, наявність високого рівня соціалізації встановлено лише у незначній кількості дітей з глибокими порушеннями зору (8,78% в експериментальній та 8,93% в контрольній групі), що свідчить про сформованість у них ідентифікації серед однолітків. Діти володіли інтегративними навиками, відрізнялися автономністю, прийняттям самих себе, власних схильностей, потреб та здібностей, використанням їх для самоактуалізації та зростання, створенням власних духовних та моральних цінностей, мотивів провідної діяльності. Вони знали та виконували норми соціальної поведінки у міжособистісному спілкуванні з однолітками та дорослими, мали високу комунікативну потребу та мотивацію до навчання. Діти мали знання як конкретного, так і абстрактного характеру, цілеспрямовано виявляли пізнавальну цікавість до природного, наочного й соціального світу, могли встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Діти мали повні знання про власне майбутнє та необхідність його планування, знали, що таке план майбутнього, мали мету, знали, як послідовно її досягти, вміли планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, мали усвідомлене ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знали про необхідність налагодження соціальних зв'язків, мали уявлення куди звертатися про допомогу в різних життєвих ситуаціях.

Середній рівень соціалізації був констатований у 36,85% дітей з глибокими порушеннями зору експериментальної групи та 39,28% дітей контрольної групи. У цих дітей словниковий запас знаходився на середньому рівні, обмежений сферами спілкування в школі та в родині. Діти мали знання конкретного характеру, не завжди виявляли пізнавальну цікавість до соціального світу. Вони могли встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Діти частково переносили в нові умови спілкування сформовані уявлення про комунікацію з однолітками та дорослими. Мали сформовані міжособистісні стосунки з учнями в класі, але слабо налагоджували нові соціальні зв'язки, не розуміли, які саме зв'язки їм були потрібні для досягнення мети. Знання про власне майбутнє життя виявилися неповними. Діти вміли планувати власне майбутнє за допомогою дорослого, але ці плани були нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мали фрагментарний характер, не мали чіткої мети в майбутньому. Час подій такі діти усвідомлювали частково. Інтегративні навички були сформовані фрагментарно.

Низький рівень було встановлено у половини респондентів (54,39% в експериментальній та 51,79% в контрольній групі). У цих дітей з глибокими порушеннями зору спостерігався обмежений словниковий запас, виявлено недостатньо розвинене мовлення, діти не завжди чітко могли висловити свою думку, що є наслідком вузького кола спілкування, часто обмеженого переважно членами сім'ї. Ці діти характеризувалися мовленнєвою інертністю та невисокою пізнавальною активністю. Вони володіли певним запасом знань про навколишній світ, але ці знання були уривчасті, безсистемні, стосувалися в основному привабливих для дитини галузей, спостерігалось порушення граматичної структуризації мови. Ці діти мали проблеми з комунікацією та не вміли переносити навіть сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, практично не зверталися за допомогою, не вміли налагоджувати соціальні зв'язки, відчували невпевненість в спілкуванні з

однолітками, невміння працювати в групі, такі діти були відлюдкуваті, мали несформовані практичні та інтегративні навички, недостатній рівень самостійності. У них спостерігалось поверховість знань про власне майбутнє, уявлення були випадкові, нестійкі, вони не мали реальних до досягнення планів, не мали уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтувалися в майбутньому часі, не вміли, навіть за допомогою дорослого, проектувати життєві плани на декілька років вперед, не бачили залежності сучасності від минулих подій, їм було складно визначити елементарні характеристики або ознаки життєвої ситуації, успішності в професії або благополучного життя в майбутньому. Діти мали проблеми в особистісній сфері – несформований «Я-образ», не мали бажання підтримувати здоровий стиль життя, спостерігалася відсутність мотивації до навчання та заходів відновлення здоров'я.

Таким чином, поверхові уявлення про майбутнє життя та низький рівень соціалізації у більшості дітей з глибокими порушеннями зору (54,39% в експериментальній та 51,79% в контрольній групі) дали змогу виділити основні напрями формульованого експерименту щодо впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Отже, можемо зробити наступні висновки після проведення констатувальної частини експерименту:

- Проведено вивчення складових успішної соціалізації дітей навчально-реабілітаційного центру за визначеними нами критеріями (когнітивний, особистісно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний).

- З'ясовано, що більше половини дітей з глибокими порушеннями зору (54,39% в експериментальній та 51,79% в контрольній групі) мали низький рівень соціалізації, а 36,85% дітей експериментальної групи та 39,28% дітей контрольної групи.– середній рівень. Тільки (8,76% в експериментальній та 8,93% в контрольній групі) респондентів за всіма критеріями показали високий рівень соціалізації до початку експерименту.

- Визначено критерії готовності педагогічного колективу НРЦ до впровадження інновацій на засадах суб'єктно-поведінкового підходу.
- Розроблено концепцію розвитку методики соціально-педагогічного супроводу на основі моделі «Навчально-реабілітаційного центру як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами».

2.3. Результати готовності педагогічного колективу до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору

Розробка та впровадження в практику освітнього процесу навчально-реабілітаційних центрів методики комплексного соціально-педагогічного супроводу потребує вирішення проблеми готовності учасників освітнього процесу, зокрема, команди фахівців, до інноваційній діяльності.

Визначення рівнів готовності педагогічного колективу навчально-реабілітаційного центру і батьків до впровадження методики супроводу в експериментальну роботу було проведено також на констатувальному етапі (2014-2015 р.р.).

В першу чергу нами було проведено анкетування вчителів та батьків за методикою О. Марінушкіної «Вивчення сімейної та педагогічної соціокультури з метою виявлення мотиваційної і технологічної готовності дорослих суб'єктів освітнього процесу до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору» (рисунки 2.9, 2.10).

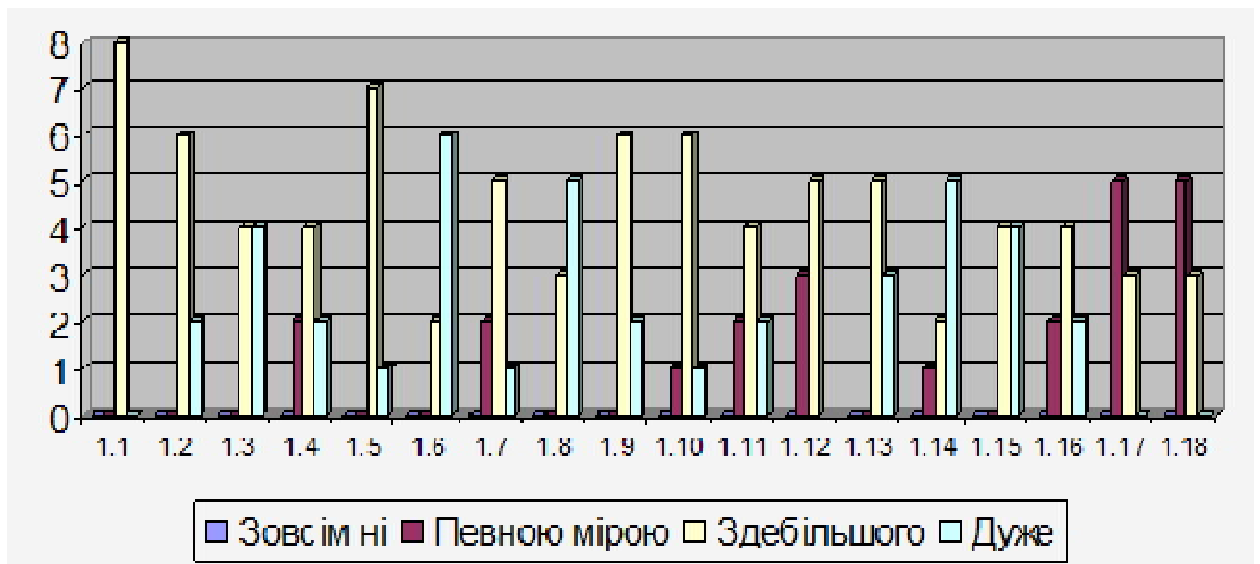


Рис.2.9. Показники мотиваційної і технологічної готовності батьків до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору

За показниками дослідження рівнів мотиваційної готовності батьків до впровадження інновацій в освітній процес, зокрема, системи соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, можемо зробити висновок, що вони здебільшого позитивно сприймали інновації, хоча іноді не розуміли їхньої сутності. Але більшість батьків з довірою ставилися до рішень колективу закладу. За технічні інновації виступало 2/3 батьків. Моральну готовність підтримувати членів команди супроводу та надавати їм допомогу проявили 2/3 батьків (рисунок 2.9).

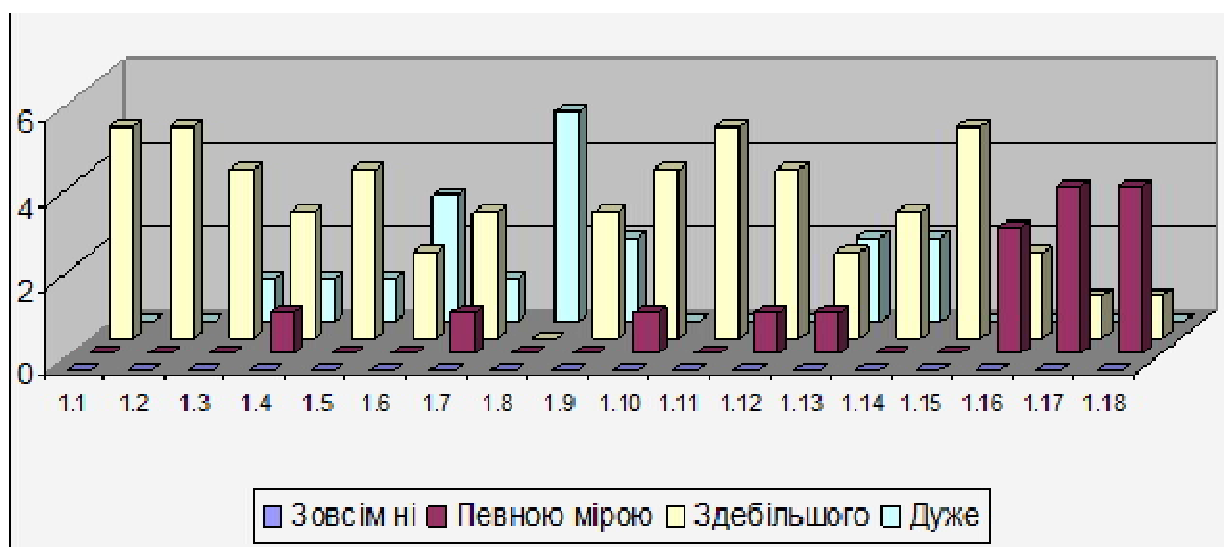


Рис.2.10. Показники мотиваційної і технологічної готовності педагогів закладу до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору

За результатами анкетування можна зробити висновок, що рівень педагогічної соціокультури у закладі освіти – на належному рівні.

Враховуючи результати анкетування, на II етапі експерименту нами було проведено прогностичний аналіз організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, фінансово-економічних умов реалізації експерименту, визначено основні компетентності соціалізації, які необхідно розвивати в учнів в умовах експериментальної діяльності.

Проведено дослідження теоретично-практичного рівня готовності всіх учасників навчально-виховного процесу до інноваційної діяльності (учнів – рисунок 2.11; педагогічного колективу – рисунок 2.12).

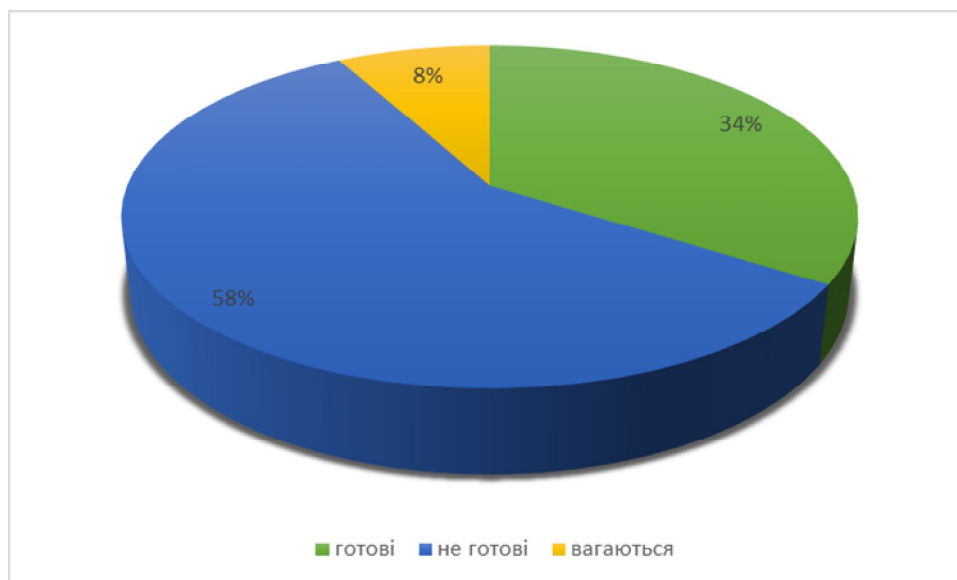


Рис. 2.11. Результати вивчення готовності учасників освітнього процесу (учнів) до інноваційній діяльності

Було виявлено, що більше половини (58 учнів навчально-реабілітаційного центру не готові були до будь-яких змін та інновацій у освітньому процесі на початку експерименту (58% учнів закладу), але третя частина учнів (34%), вважають себе готовими до змін, однак у особистісному спілкуванні, не завжди могли пояснити, як саме вони уявляють ці зміни (рисунок 2.11).

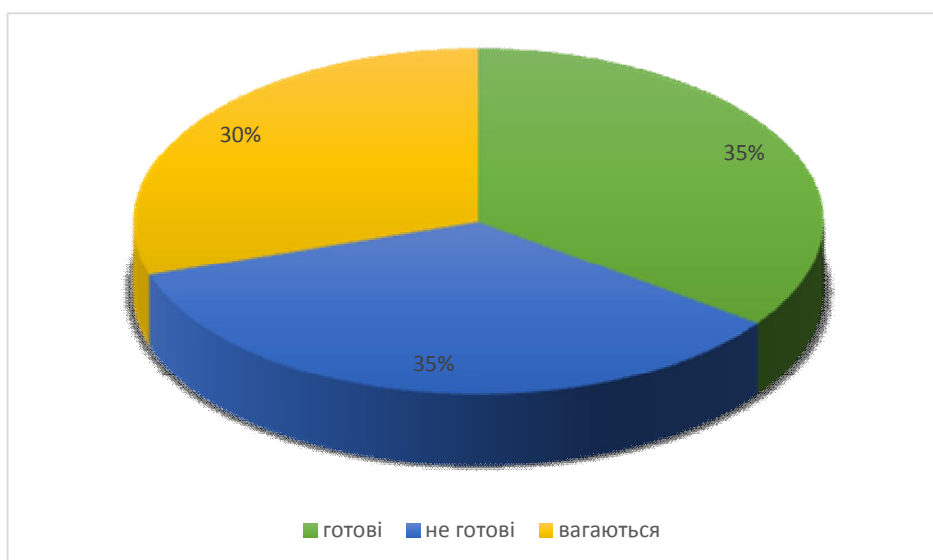


Рис. 2.12. Результати вивчення готовності учасників освітнього процесу (педагогів) до інноваційній діяльності

Як показали результати діагностики, 1/3 педагогів не розуміли необхідності впровадження методики соціально-педагогічного супроводу, вважали її додатковим навантаженням на вчителя. Однак, 1/3 педагогічного колективу цілком було готова до змін та вірила у ефективність інновацій, 30% вчителів поки не визначилися (рисунок 2.12).

Результати констатувального етапу дослідження дозволили виявити рівні мотиваційної і технологічної готовності дорослих суб'єктів освітнього процесу до реалізації методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру, визначити стратегії підготовки педагогічного колективу і батьків до впровадження спеціальних інновацій, зокрема – програми соціально-педагогічної служби «Діалог» для організації занять батьківського всеобучу; розробки електронного ресурсу для інформаційно-комунікаційної підтримки експерименту з упровадження нововведень і поширення кращого педагогічного досвіду.

Висновки до другого розділу

За результатами проведення підготовчого і констатувального етапів дослідження можемо зробити наступні висновки:

1. На підготовчому і констатувальному етапі експерименту було визначено основні критерії і показники навчально-практичної діяльності (навички самообслуговування, загально-трудова навичка, загально-навчальні навички) та соціалізації (когнітивний, мотиваційно-ціннісний і особистісно-діяльнісний), відповідно них обрано низку об'єктивно оцінних діагностичних методик, визначено і подано характеристики трьох узагальнених рівнів соціалізації дітей із

глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру: високий, середній та низький.

2. Результати підготовчого та констатувального етапів дослідження засвідчили низькі рівні сформованості провідної діяльності, мотивації до навчання, проблеми в емоційно-поведінковій та особистісній сферах, міжособистісному спілкуванні дітей з глибокими порушеннями зору.

Встановлено, що на початку експерименту менш ніж 9% учнів мали високий рівень соціалізації. У половини респондентів (54,39% в експериментальній та 51,79% в контрольній групі) навпаки виявлено низький рівень, ці діти характеризувалися порушеннями комунікативної діяльності, поведінки та невисокою пізнавальною активністю, обмеженим безсистемним запасом знань про навколишній світ, несформованими практичними та інтегративними навичками, недостатнім рівнем самостійності та автономності, низьким рівнем навчальної мотивації.

3. Встановлено рівні мотиваційної та технологічної готовності всіх суб'єктів освітнього процесу до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. Дослідження показало, що тільки 1/3 вчителів навчально-реабілітаційних центрів готові до впровадження інновацій; 1/3 респондентів не готові до інновацій та вважають їх додатковим навантаженням для педагога; 1/3 – утруднюються визначитися з негативною або позитивною спрямованістю експерименту.

Результати дослідження виявили повну педагогічну картину і засвідчили нагальну потребу в розробці методики соціально-педагогічного супроводу таких дітей в умовах навчально-реабілітаційних центрів.

Зміст другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Колодна Н. А. Психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині* : Науково-методичний журнал Луганськ. : 2010. №2 (33). С. 133-135.

2. Колодна Н. А. Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-психологічного супроводу дітей з порушеннями зору. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 23 (234). С. 32-36.

3. Колодна Н. А., Муренець Л. С., Примак О.Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи : для керівників навчальних закладів / МОН України, Нац. акад. пед. наук України*. Київ : Шкільний світ, 2017. №19/20. С. 85-104.

4. Колодна Н. А., Муренець Л. С. Соціально-методичне забезпечення наступності процесу навчання та виховання дітей з порушеннями зору. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру*: матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014 р., м. Луганськ). / за заг. ред. Т. В. Махукової. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 44-51.

5. Колодна Н. А., Муренець Л. С. Організація корекційно-реабілітаційного процесу в контексті навчально-виховної діяльності в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ: Вид-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж», 2016. С. 56-59.

ГЛАВА 3

МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

3.1. Зміст та етапи впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в практику роботи навчально-реабілітаційного центру

«В умовах становлення та зміцнення української державності, розвитку національної культури й освіти головним завданням навчання та виховання учнів загальноосвітніх шкіл та навчально-реабілітаційних центрів України є підготовка їх до виконання суспільних обов'язків, тобто їх соціалізація. У Законі України «Про освіту» говориться, що «школа повинна забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвивати її таланти, розумові і фізичні здібності, виховувати високі моральні якості, формувати громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачувати на цій основі інтелектуальний, творчий, культурний потенціал народу» (Н. Колодна) [98].

Проведений констатувальний експеримент дозволив створити повну педагогічну картину, обґрунтувати доцільність соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, визначити складові такої методики й приступити до її організації та впровадження в умовах навчально-реабілітаційних центрів.

Обґрунтування науково-дослідної експериментальної роботи: соціально-психологічна адаптація дітей з порушеннями зору на цей час є однією з найважливіших проблем корекційної освіти, зокрема офтальмопедагогіки. Поняття інтеграції в корекційній освіті передбачає

процес входження людини з порушеннями зору в суспільство на рівних правах із нормально зрячою людиною. Для цього ще на ранніх етапах розвитку дітей із порушеннями зору їм потрібна комплексна допомога. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні це можливо в умовах освітніх закладів нового типу для дітей з глибокими порушеннями зору, а саме в умовах навчально-реабілітаційного центру. Основна стратегічна мета освітнього процесу та соціально-педагогічного супроводу дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру – це соціальна адаптація та інтеграція інвалідів по зору в середовище здорових однолітків, а в подальшому – у самостійне життя (Н. Колодна) [98].

Методику було створено на основі наступних принципів: взаємозв'язку різних форм освітньої діяльності (урок, вебінар, семінар, практикум, екскурсія, навчальна естафета, факультатив, корекційні заняття та різноманітна позакласна робота); принцип системності, цілісності, послідовності та спадкоємності освітнього процесу в навчально-реабілітаційному центрі; відповідності методів навчання актуальним потребам НУШ; особистісно орієнтованого навчання; індивідуальності та самостійності прийняття рішень; принцип взаємодії та співпраці; принцип інтегративності – засвоєння м'яких технологій та соціальних компетентностей.

Наведені принципи було реалізовано за допомогою взаємозв'язку занять методичних об'єднань центру з роботою на основі кейсів (конкретних соціальних ситуацій, які надавалися учням для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях в школі та виховних годинах, з метою формування в них основних компетентностей соціалізації.

Методика соціально-педагогічного супроводу на основі кейсів надає можливість ставити перед учнями завдання та поетапно досягати результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації.

Основна мета методики – створення педагогічних умов на заняттях й у позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого процесу формування в учнів соціальних компетентностей та м'яких технологій, що забезпечить їх успішну соціалізацію.

Алгоритм кейс-метода: сприйняття учнем ситуації та наданої на заняттях інформації – розуміння ситуації учнями за допомогою роз'яснень та питань – відтворення інформації – осмислення події, розуміння недостатності інформації та компетентності для її вирішення – зміна відношення до ситуації, знаходження нових мотивів для її вирішення, звернення за допомогою – нове рішення ситуації, новий спосіб діяльності – нова компетентність. Методика індивідуально підібраних кейсів дозволяє забезпечити успішність їх виконання для всіх учнів навчально-реабілітаційного центру, незалежно від ступеню порушення.

Головні завдання методики соціально-педагогічного супроводу:

1. Розробити на основі моделі «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» соціально-педагогічну концепцію розвитку шкільної системи у взаємодії з усіма ланками освітнього процесу, стратегію підготовки педагогічного колективу і батьків до впровадження інновацій на засадах суб'єктно-поведінкового підходу.

2. Здійснити підготовку педагогічного колективу закладу освіти до організації комплексного соціально-педагогічного супроводу дітей в умовах НРЦ.

3. Апробувати функціональні компоненти методики, їх зв'язок з основними структурними компонентами, які обумовлюють рух, розвиток, удосконалення методики супроводу, і внаслідок цього їх стійкість і життєздатність.

4. Розробити та апробувати компенсаторно-корекційні заходи, соціально-педагогічні технології, методику організації процесу соціалізації

на основі вивчення індивідуально-особистісних та психофізичних можливостей дітей з глибокими порушеннями зору.

5. Здійснити вивчення дітей, залучених до участі в дослідно-експериментальній роботі.

6. Розробити програму взаємодії Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік» з територіальними установами, закладами освіти, ЗВО, які сприятимуть подальшій інтеграції дітей з глибокими порушеннями зору в соціум [98; 101].

На формувальному етапі (15.02.2016 – 15.02.2018 рр.) на основі проведеного попереднього констатувального експерименту метою визначено обґрунтування, організація та впровадження методики соціально-педагогічного супроводу в умовах навчально-реабілітаційного центру. Відповідно, для реалізації мети нами було окреслено такі завдання:

1. Організація супроводу освітнього процесу з метою формування навчально-предметної діяльності учнів НРЦ.

2. Організація супроводу пізнавального розвитку дітей з глибокими порушеннями зору: розвиток уваги, пам'яті, уявлення, мислення; набуття нової інформації; розвиток емоційного ставлення до нової інформації.

3. Організація супроводу розвитку мотиваційної та індивідуально-особистісної сфери учнів: формування стійких мотивів, які спонукають до розвитку та навчання (прагнення в пізнанні, прагнення до самовдосконалення); переведення потенціальних мотивів до актуальних; формування основних соціальних компетентностей.

4. Організація супроводу розвитку емоційно-вольової сфери, поведінки, та міжособистісних стосунків дитини з глибокими порушеннями зору: вміння доречного вияву/гальмування емоцій та почуттів; розвиток якостей особистості як проявів волі (сила волі, наполегливість, витримка, енергійність, рішучість, сміливість, впевненість у собі, відповідальність, дисциплінованість, принциповість, ініціативність, організованість,

ретельність), вміння спілкуватися з однолітками та дорослими, вміння працювати в команді, розвиток соціально схваленої поведінки.

5. Забезпечення розвитку обізнаності старшокласників під час експерименту, сприяння створенню умов для інтеграції в соціум, розвитку сімейної культури, особистісного та професійного самовизначення.

6. Забезпечення розвитку обізнаності сімей під час занять батьківського всеобучу за курсом програми соціально-психологічної служби «Діалог».

7. Розробка та впровадження виховних заходів з метою розвитку соціальної спрямованості усього учнівського колективу батьків, педагогів, громади міста в рамках діяльності ДШО «Кристал».

8. Здійснення моніторингу розвитку соціалізації учнів з глибокими порушеннями зору, залучених до участі в дослідно-експериментальній роботі.

9. Розроблення й апробація соціально-педагогічних технологій організації процесу формування соціокультури учнів на основі спільної взаємодії дорослих та дітей в рамках соціально-педагогічного супроводу.

10. Підготовка методичних рекомендацій для педагогів навчально-реабілітаційного центру та інших спеціальних закладів освіти в рамках соціально-психологічної служби «Діалог».

11. Підготовка авторських програмних модулів інтегрованої спецосвіти на засадах суб'єктно-вчинкового підходу для учнів основної школи та відповідних методичних рекомендацій для вчителів; методичних посібників з окремих проблем соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору [97; 98; 99; 100; 101].

У ході даного етапу дослідно-експериментальної роботи апробовано й уточнено функціонально-прогностичну модель «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами», спрямовану на формування та розвиток в учнів активності,

гідності, моральності, самостійності, рефлексивності, відповідальності, готовності до самостійного життя. Формування кожної із цих основних якостей суб'єкта соціалізації дітей з вадами зору під час навчальних занять і в позакласний час здійснювалось в контексті п'яти складових моделі: організаційно-методичної, знаннєвої, інформаційно-комунікаційної, поведінково-діяльнісної та рефлексивно-особистісної (рисунк 3.1) [101].

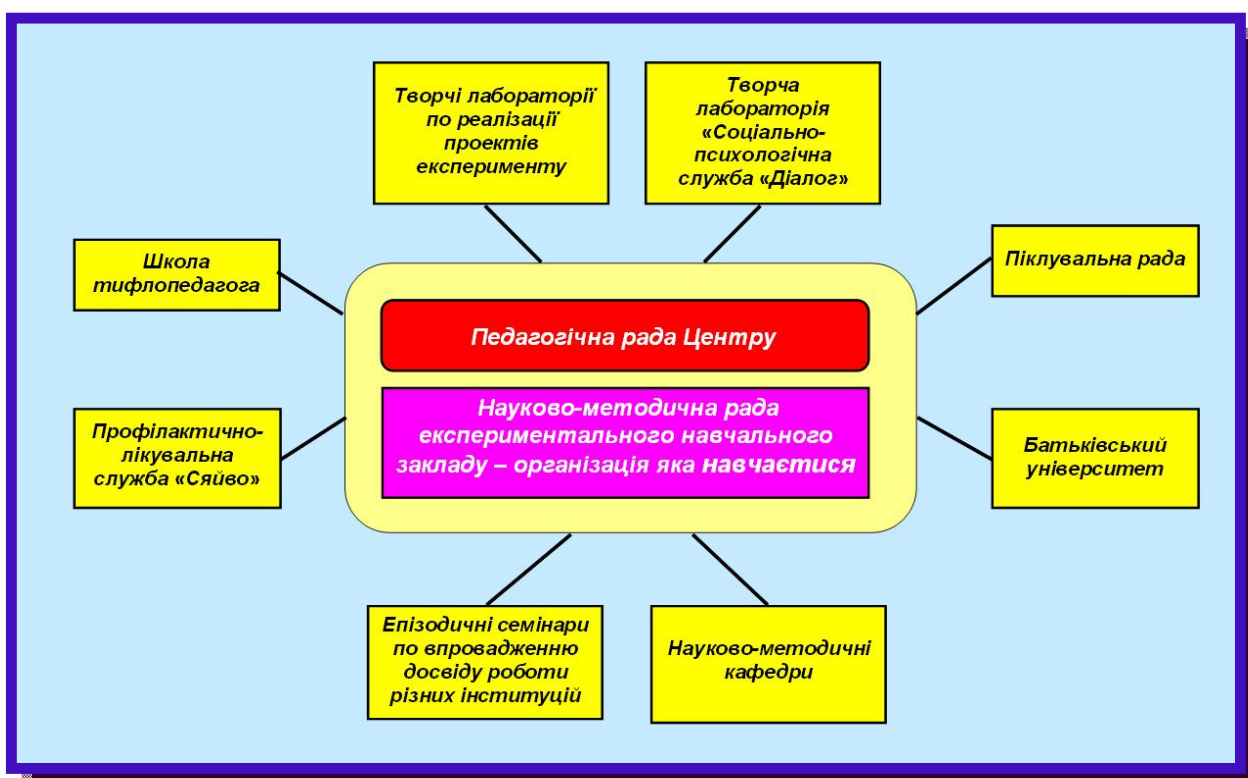


Рис. 3.1. Модель «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами»

«Педагогічний колектив спрямував свої зусилля на організаційно-методичне забезпечення виховання вищезазначених якостей, застосування різноманітних способів та видів освітньої діяльності, створення умов для самовиховання учнів, формування власної позиції та внутрішньо-вмотивованої активності шляхом усвідомлення школярами інформації за темою дослідження» (Н. Колодна) [101; 217].

«Постановка проблеми соціалізації школярів з порушеннями зору

актуалізується також у зв'язку з вирішенням завдань національного і державного відродження, бо виховання громадянина Вітчизни необхідно розглядати як один із засобів формування національної самосвідомості й менталітету, подолання серед частини молоді соціально-політичної індиферентності». (Н. Колодна) [101; 217].

«Стає очевидним, що активним суспільним суб'єктом може стати людина, яка має також високий рівень самовизначення, творчої активності, соціальної відповідальності і керується у своїй суспільно корисній діяльності та поведінці гуманістичними цінностями». (Н. Колодна) [101; 217].

«Усі ці обставини соціалізації учнів зі зниженим зором викликали необхідність детального вивчення та впровадження соціально-педагогічних умов для успішного здійснення даного процесу» (Н. Колодна) [101; 217].

«Зміни в змісті й структурі школи мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя-новатора, який володіє проєктивним мисленням, перспективними педагогічними технологіями, є суб'єктом особистісного й професійного зростання, уміє досягти нової педагогічної мети» (Н. Колодна) [101; 217].

«Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із державними програмами виховання і навчання дітей з вадами зору, співіснування різних педагогічних концепцій». (Н. Колодна) [101; 217].

«Інноваційні форми методичної роботи (виставка педагогічної творчості, фестиваль методичних ідей, методичний турнір, методичний ринг, конкурс професійної майстерності, панорама педагогічних ідей і знахідок, тифлосемінари, методичні тижні) активізують ініціативу вчителя, озброюють методикою педагогічної взаємодії, співробітництва, співтворчості й методами аналізу професійних досягнень» (Н. Колодна) [101; 217].

Структура методичної роботи

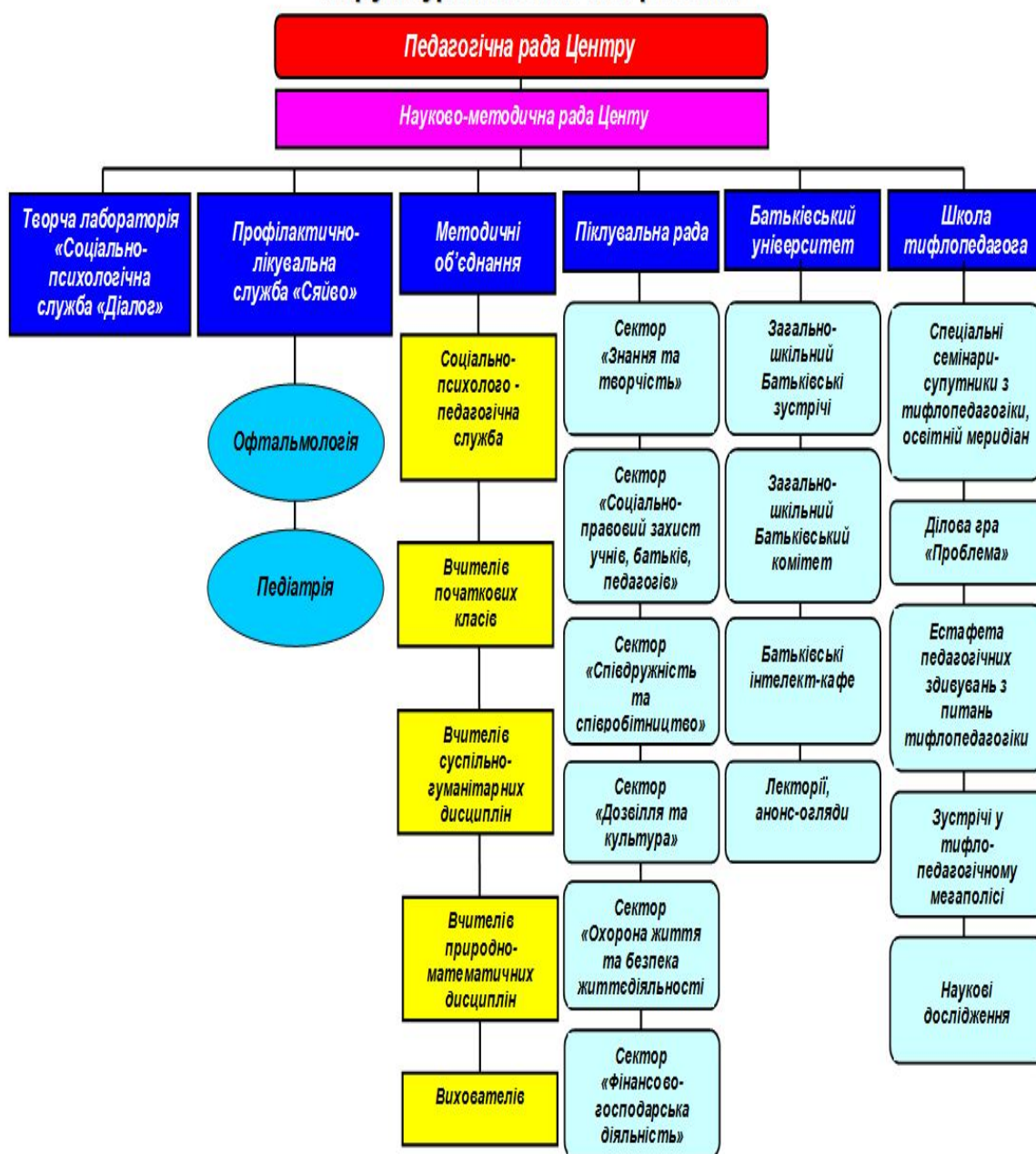


Рис. 3.2. Структура методичної роботи фахівців центру в рамках методики соціально-педагогічного супроводу

В рамках експерименту для впровадження методики соціально-педагогічного супроводу створено структура методичної роботи фахівців центру в рамках методики соціально-педагогічного супроводу. Структура включає науково-методичну та педагогічну раду Центру, методичні

об'єднання вчителів-прикметників, профілактично-лікувальну службу, піклувальну раду, представників соціальних служб та батьківський університет (рисунок 3.2.) (Н. Колодна) [101; 217].

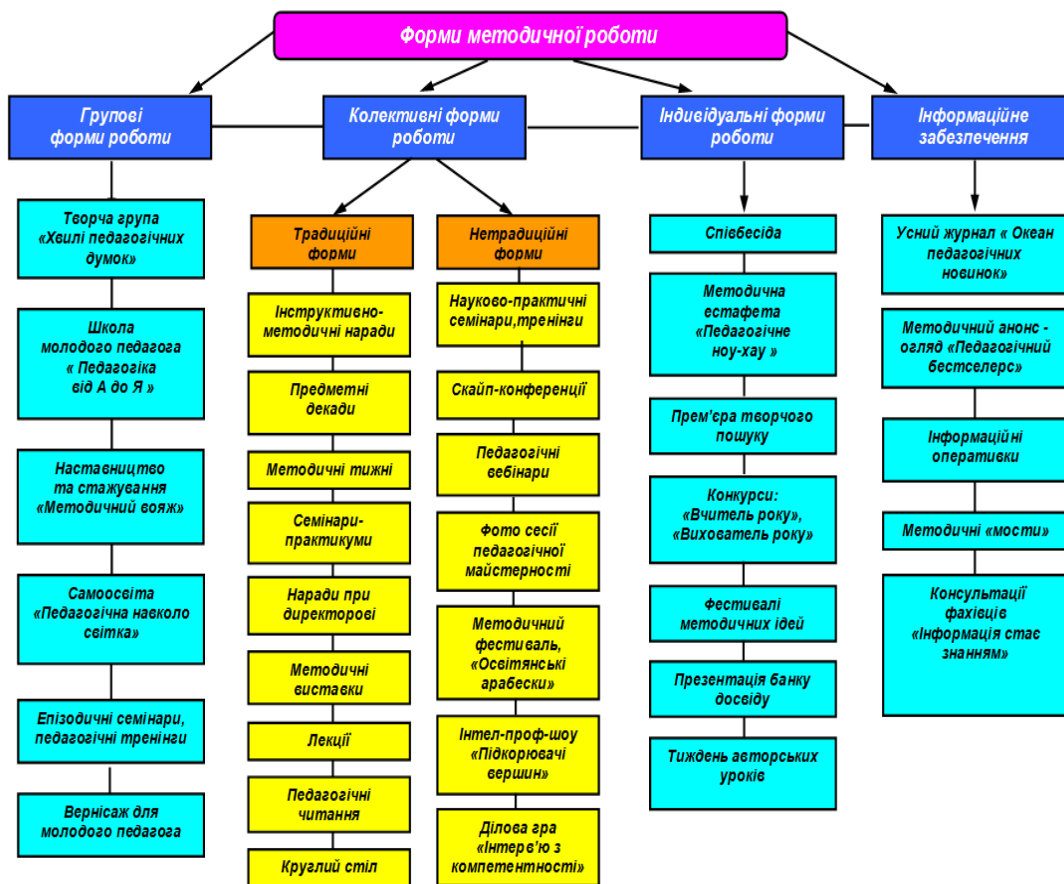


Рис. 3.3. Форми методичної роботи фахівців центру в рамках методики соціально-педагогічного супроводу

Визначено основні форми методичної роботи фахівців центру в рамках методики соціально-педагогічного супроводу (рисунок 3.3.). «Ефективність освітньої роботи Центру залежить від співпраці методичних ланок. У закладі активно працює 4 методичні об'єднання та соціально-педагогічна служба (далі СП), постійно діють творчі та динамічні групи, націлені на вивчення та впровадження основних питань експерименту. Для деталізації завдань кожним методоб'єднанням та СП службою проводилися заняття в

методичних майстернях: «Розвиток сучасної освіти» (березень, 2015р.), «Співробітництво – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей» (травень, 2015р.), «Спілкування як психологічна основа виховання» (жовтень, 2015р.), «РНРЦ «Кришталік» як середовище розвитку соціально активної особистості – громадянина України» (грудень, 2015р.)» (Н. Колодна) [101; 217].

Соціально-педагогічна служба Центру є командою соціально-педагогічного супроводу, яка займається складанням індивідуальних планів розвитку дитини та їх реалізацією – це професійне об'єднання адміністрації, медичної служби, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, вчителя розвитку мовлення, вихователів та вчителів [97].

Мета СП служби: супровід дитини з глибокими порушеннями зору.

В освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: дитина – не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а навчальний заклад до неї.

Служба (або команда супроводу) навчально-реабілітаційного Центру «Кришталік» здійснює різні форми діяльності, а саме [97]:

1. Діагностична діяльність, яка передбачає вивчення конкретної дитини, що має порушення у розвитку. Реалізується даний вид діяльності через наступні методи:

- безпосереднє знайомство з дитиною, її особовою справою, вивчення анамнезу;
- обстеження інтелектуально-мнестичних процесів;
- обстеження лексико-граматичної будови мовлення, фонетико-фонематичних процесів;
- поглиблений медичний огляд;

- визначення характерних особливостей освітньої діяльності та поведінки учнів, особливостей розвитку емоційно-вольової сфери .

2. Прогностична діяльність, яка передбачає:

- визначення лінії корекційної роботи з кожною дитиною залежно від її особливостей;

- складання індивідуальної програми розвитку та плану корекційно-розвивальної та виховної роботи з дитиною на певну перспективу;

- прогнозування результатів корекційного та освітнього впливу як на окрему дитину, так і на дитячий колектив в цілому.

3. Інформаційно-консультативно-просвітницька діяльність полягає у:

- вмінні правильно і переконливо інформувати батьків, педагогічний колектив про проблеми дітей з порушеннями розвитку і труднощами навчання;

- вмінні розширити інформованість батьків, вчителів та вихователів про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя.

Важливим аспектом є відбір і опрацювання інформації, призначеної дітям, педагогам, батькам – вміння зробити її доступною для їхнього розуміння та засвоєння.

Для досягнення цієї мети фахівці команди соціально-педагогічного супроводу використовують наступні методи:

- індивідуальні бесіди, пояснення;

- консультування (теми можуть пропонувати як батьки, так і педагоги, фахівці);

- перегляди відео матеріалів з проблеми;

- лекторії, тифлосемінари.

4. Корекційна діяльність – передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку дітей:

- впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації на основі індивідуального та диференційованого підходів;

- проведення корекційно-розвиткових занять;
- здійснення планомірного спостереження за розвитком дитини в умовах корекційного навчання;
- удосконалення різнобічних уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності, збагачення словника, розвиток зв'язного мовлення;
- організація сенсорного і сенсомоторного розвитку;
- формування просторово-часових уявлень;
- формування прийомів розумової діяльності і способів навчальної роботи;
- створення комфортних умов для підтримання психологічного здоров'я дітей з ООП;
- розвинення та дорозвинення збережених аналізаторів.

«Принципи діяльності СП служби (команди комплексного соціально-педагогічного супроводу) центру:

- 1) доступність – можливість отримання допомоги тими, хто її потребує;
- 2) своєчасність – включення в роботу служби на початкових стадіях;
- 3) індивідуалізація – індивідуальний підхід з урахуванням рівня інтелекту, показників здоров'я, освітнього рівня, індивідуальних особливостей, соціального статусу;
- 4) гуманність – шанобливе ставлення до усіх учасників освітнього процесу;
- 5) комплексність – психологічне вивчення особи і корекція, підйом освітнього рівня, відновлення соціального статусу;
- 6) ефективність – відновлення дитини та активне включення її в життя;
- 7) толерантність – виховання кращих рис української ментальності;
- 8) спадкоємність – єдина програма, етапність, безперервність, зворотний зв'язок;
- 9) багатофункціональність – виконання комплексу різноманітних заходів щодо охорони й захисту прав дитини та членів колективу центру;

10) інтеграція – отримана інформація повинна акумулюватися в замкнуту систему, що забезпечує повне збереження таємниці і анонімність респондентів;

11) оперативність – швидке включення, профілактика проблем і конфліктів в дитячому колективі;

12) репрезентативність – представництво у всіх соціальних групах учнів та облік їх інтересів;

13) адаптація – орієнтація на рухливість, відсутність інертності і швидке пристосування до змін зовнішнього соціального середовища, властивостей особи і колективу» (Н. Колодна) [93; 94].

У команду комплексного соціально-педагогічного супроводу входили фахівці всіх методичних об'єднань навчально-реабілітаційного центру.

На другому етапі здійснювався соціально-педагогічний супровід дітей за допомогою кейсів з урахуванням сфер їх соціалізації (провідна діяльність, спілкування, самосвідомість) за такими напрямками: розвиток навчально-практичної діяльності на етапі молодшої школи; розвиток індивідуально-особистісних та соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків та комунікативної сфери; формування особистісного та професійного самовизначення, розвиток мотиваційної сфери та самосвідомості випускників закладу.

Основними методами роботи соціально-педагогічної служби на другому етапі експерименту були: кейс-метод, індивідуальні бесіди, пояснення; консультації, корекційні заняття, перегляди відео матеріалів з проблеми, ігри-драматизації, тренінгова робота, доручення, флешмоби, робота гуртків та факультативів, створення дитячих шкільних організацій.

Реалізація методики включає: створення педагогами кейсів на матеріалі, вивченому на заняттях в школі та підкріпленому практичними діями на позакласних заняттях; створення міжпредметних ситуацій, взаємозв'язок між роботою в класі та позакласною роботою; актуалізація

опірних знань перед вирішенням кейсів; використання різних способів комунікації у системі учень-учень; учень-вчитель (роз'яснення, допомога, підтримка, медіація, показ дій, спільне проектування та планування); особистісний підхід при формуванні тренінгових груп для виконання завдань-кейсів; індивідуальна мотивація; самостійна робота учня під час вирішення проблемної ситуації; варіативність завдань (декілька правильних рішень); показ алгоритмів вирішення складних завдань (конфліктних ситуацій, ситуацій створення соціальних зв'язків); створення педагогами моделі комунікації та міжособистісного спілкування під час виконання завдань.

Напрями роботи методоб'єднань вчителів з кейсами: початкові класи – корекція своєрідного сприйняття дитиною навколишнього середовища, соціальна адаптація дитини в середовищі однолітків, формування нормативної поведінки та компетентності, необхідної для самостійного життя; об'єднання естетично-гуманітарного циклу – розвиток мовленнєвої діяльності в системі соціальних відношень, формування національно свідомої, моральності, духовності; об'єднання природничо-математичного циклу – практична спрямованість на використання знань у повсякденному житті, самовизначення, формування інформаційних, комунікативних та творчих компетентностей.

Так, зокрема, робота методоб'єднання вчителів почтових класів була спрямована на корекцію своєрідного сприйняття дитиною навколишнього середовища, на соціальну адаптацію дитини в середовищі однолітків, на формування нормативної поведінки та соціальної компетентності, необхідної для самостійного життя.

Вчителями початкових класів проводилися різноманітні види діяльності, що дозволяли дітям включитися до навчально-трудового процесу відповідно до індивідуальних особливостей.

Систематично проводилася з дітьми робота, що максимально знижувала рівень соціальної дезадаптації: ігри-драматизації, у яких ситуація наближена до реальної («Доньки-матері», «У дитячому кафе», «Маленький повар», «Весела голочка» та ін.). При вивченні різних тем на заняттях обов'язково наводилися приклади з життя, де діти могли використовувати ті чи інші знання, вчителі навчали дітей прийомам самовдосконалення та саморозвитку, розробляли проекти («Пошта», «У магазині», «Міський транспорт», «В кабінеті офтальмолога» тощо), спрямовані на вирішення складних життєвих ситуацій, проблем або конфліктів, з якими дітей можуть зустрітися після закінчення закладу.

На групових заняттях програвалися спеціально створені життєві ситуації для розвитку міжособистісних стосунків та соціально схваленого спілкування з однолітками («Соціальна мережа», «Телефон», «Привітання на дні народження»). Для цього педагоги використовували різноманітні ігрові завдання. Крім того, навчали дитину не лише правильно поводитися у різних ситуаціях, але й вміти вийти за межі актуальної життєвої ситуації.

На уроках соціально-побутового орієнтування формувалися навички посиленої побутової праці (поливати квіти у класній кімнаті, слідкувати за чистотою в класній та спальній кімнатах) та вдосконалювалися навички самообслуговування (екскурсії до пральні, до супермаркету, до майстерні швачки, пошти тощо); на уроках трудового навчання виготовляли вироби, які діти зможуть використати (коробочки, іграшки, годівнички для птахів) та автоматизували навички господарської діяльності (робота на пришкольній ділянці, «Город на підвіконні»); на уроках математики пропонували задачі, де в змісті простежувалася цінність людської праці та національної самосвідомості; на уроках читання пропонували тексти про життя різних людей, з описом того, як складалася їх доля, як вони йшли до досягнення успіху, моделювали уявлення та переконання дитини про функціонально спроможну сім'ю. Діти разом з батьками створювали родинне дерево, проект

«Наша дружна сім'я», організували інтелект-кафе «Професії батьків» та інше.

Протягом всього експерименту педагоги методичного об'єднання естетично-гуманітарного циклу працювали над єдиною науково-методичною проблемою – «Корекційно-реабілітаційна робота з учнями зі зниженим зором шляхом розвитку мовленнєвої діяльності в системі соціальних відношень».

«Створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовленнєвої особистості є одним із важливих завдань навчання української мови та літератури учнів. Це завдання реалізується через соціокультурну змістову лінію, яка сприяє становленню в учнів уявлення про світ, природу, суспільство, ознайомленню їх з основними культурними набутками рідного народу і людства, розвитку духовної сфери особистості, зокрема моральних переконань, відчуття прекрасного тощо. Головною метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примак) [100; 101].

Уроки української мови та літератури забезпечують особистісний розвиток дітей з особливими потребами, який нерозривний із соціальним, тобто з підготовкою до активної участі в житті суспільства. Через мову учні засвоюють моральні поняття, формують ціннісні орієнтири, які потім стають принципами буття особистості для реалізації власних задумів, організації повсякденного життя.

Особистість завжди прагне реалізації. Активність учнів центру у проведенні Тижня української мови та писемності характеризується усвідомленням значущості певної діяльності. Написання Всеукраїнського радіодиктанту національної єдності – це єднання навколо мови, можливість стати учасником мовленнєвого дійства на підтримку української мови. Минуть роки, а посіяна радіодиктантом зернина любові до рідного слова

дасть розуміння, що українська мова – сучасна, мова флешмобів, творчості, змагань.

Мобільність і креативний підхід до вирішення поставлених завдань виховується під час Міжнародного конкурсу ім. Петра Яцика, предметних олімпіад, вікторин, кросвордів. Мовленнєві брейн-ринги розвивають уміння аргументувати власну точку зору, презентувати її, працювати в команді толерантно й відповідально. Це благодатні умови для розвитку в дітей з глибокими порушеннями зору навичок соціально-активної особистості, створення ситуації успіху.

Щороку визначається переможець – Філолог Центру, найкращий знавець мови. Це поштовх до активності учнів.

Найефективніші засоби, технології формування основних умінь, навичок соціально-активної особистості на заняттях української літератури – це проблемні ситуації з реаліями життя, технології дискусій, аналізу художнього твору, діалог письменника із сьогоденням.

Формувати національно-свідому особистість, патріота України з активною життєвою позицією допомагає музей «Шевченкова світлиця». Результативно використовуються експонати музею при вивченні творчості Т. Шевченка. Учні знаходили спільні мотиви з сьогоденням, вчилися висловлювати особисте ставлення до подій в Україні.

Розвитку зв'язного мовлення сприяють інтерактивні технології:

- робота з епіграфом (*пояснити, своє бачення, аргументи*);
- складання кластеру (*робота в парах*);
- віртуальні екскурсії до музеїв та історичних пам'яток;
- реклама драматичного твору;
- інтерактивна вправа «Погляд у майбутнє»;
- складання фанфіків (*мій кінець твору*), сенканів, частин опорної схеми «Фішбоун».

Завдяки цим технологіям організовується самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів, формування поведінки, що забезпечує розв'язання життєвих проблем.

Щорічне розписування писанок у Школі писанкарства виробляє у дітей практичні навички, які знадобляться їм у майбутньому.

Вміння поєднувати кольори виховує естетичний смак. Розташування символів розвиває окомір, бо не завжди з нами лінійка. Хлопці виготовляють заготовки на заняттях праці.

Значення символів готує їх бажати людям добра, здоров'я, добробуту. Все це потрібно їм буде для спілкування в сім'ї, в колективі.

Серед наших випускників є такі, хто закінчили училища з розпису глиняних виробів, інші – дизайнерські курси й курси флористів.

«Виходячи із завдань сучасної школи, особлива увага на заняттях суспільствознавчих дисциплін та в позакласній роботі з цих предметів приділялася проблемі соціалізації учнів засобами правової освіти та правового і патріотичного виховання. Правові знання є тим підґрунтям, на якому формується правова свідомість. Вони допомагають учням співвідносити власні вчинки і поведінку своїх товаришів не лише із загальновідомими моральними нормами, а й вимогами законів, корегувати свою поведінку, змінювати її у правильному напрямі» (Н. Колодна, Л. Мураєв, О. Примак) [100; 101].

Були проведені тематичні лінійки до Дня козацтва, Дня Соборності України, Дня Гідності та Дня пам'яті голодомору.

«Основною метою навчання іноземної мови у загальноосвітній школі стає розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах. З позицій державної

мовленнєвої політики навчання іноземних мов є одним із пріоритетів сучасної освіти» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примак) [100; 101].

«Уроки художньої культури спрямовані на формування в учнів ціннісного ставлення до суспільства, держави, відчуття своєї належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примак) [100; 101].

На уроках художньої культури учні виконують творчі проекти. Було проведено конкурс проектів «Моя Україна». Вони були присвячені вивченню українського національного костюма, жанрів народних пісень. Найцікавішим став проект 11 класу «Сім чудес України».

Учні 9-11 класів брали участь в заочних мандрівках по провідних музеях нашої країни. Учні 9-10 класів приготували і провели усний журнал про українських художників з використанням комп'ютерних презентацій.

Учні 10 класу самостійно підготували семінар на тему «Стиль бароко в українському мистецтві». Окремою сторінкою при знайомстві з музичною культурою стало вивчення історії написання твору М. Вербицького «Ще не вмерла України» та створення плакату «Видатні діячі української музичної культури». На уроці була проведена міні-дискусія «Чим особлива трипільська художня культура».

Бесіда «Повернуті імена» в 11 класі дала учням можливість зрозуміти, що кожен із нас, зобов'язаний не допустити національного забуття і примножити славні культурні традиції нашого народу.

Учні 9 класу під час перегляду кінофільмів побували у мистецьких скарбницях України.

«Методичне об'єднання вчителів природничо-математичного циклу працювало над тим, щоб зробити процес навчання цікавим, інформативним і спрямованим на використання знань у повсякденному житті, забезпечити

розуміння сучасного світу і процесів, що відбуваються у ньому» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примаєк) [100; 101].

«Сучасне суспільство потребує освіченості молоді, яка в майбутньому мала б здібності до розвитку різноманітних галузей наук, техніки, виробництва. Для природничих наук це створення сучасного гармонійного розуміння світу, навколишнього середовища, свідомого пошуку власного місця у світі» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примаєк) [100; 101].

На уроках хімії соціалізація учнів відбувається при вивченні різноманітних тем. Велика увага приділялася тим питанням, у яких іде мова про негативну фізіологічну дію речовин, вплив на довкілля.

При вивченні теми «Суміші. Способи розділення сумішей» учні вчилися очищувати забруднену кухонну сіль, оволодіваючи при цьому навичками фільтрування, випарювання, тобто методами, які знадобляться їм у життєвій практиці. Вивчаючи кислоти й луги, діти дізнавалися про те, що ці речовини застосовуються не тільки в хімічних лабораторіях, але й у побуті.

На уроках обслуговуючої праці та трудового навчання учні розвивали навички роботи з голкою, ножицями, машинкою, праскою, кухарським приладдям, плитою, мікрохвильовкою, вчилися працювати на станках, ремонтувати меблі.

Головною метою фізичної культури є розвиток і саморозвиток людини. На уроках фізичного виховання вчителями застосовували вправи, спрямовані на профілактику захворювань і укріплення здоров'я, корекцію статури, культуру рухів, попередження травматизму, вміння орієнтуватися у просторі. Саме з цією метою у нашому закладі відбувалися такі заходи: «Дні здоров'я», «Козацькі змагання», «День захисника Вітчизни» тощо.

Комп'ютерні технології сприяють інтенсифікації освітнього процесу, формуванню інформаційних, комунікативних та творчих компетентностей. При цьому здійснюється реалізація соціального замовлення – підготовка

фахівців у сфері інформатики та обчислювальної техніки. На уроках інформатики велика увага приділяється роботі з комп'ютерною технікою, активно застосовуються комп'ютерні програми та електронні засоби навчального призначення.

На уроках математики та фізики вчителі акцентують увагу учнів на зв'язок предметів з життям, що викликає інтерес до навчання, формують такі важливі риси характеру, як вміння планувати власну діяльність, послідовність та самостійність у роботі, наполегливість, акуратність, увагу, вміння бачити та самостійно корегувати помилки, критичне ставлення до своєї роботи й роботи інших, кмітливість, вміння працювати в команді, чесність, любов до праці (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примак) [100; 101].

Активним під час експериментальної роботи є методичне об'єднання вихователів.

В рамках досягнення позитивного результату експериментальної роботи визначені основні напрями виховної діяльності:

- формування моральних цінностей, норм і правил поведінки в суспільстві;
- формування комунікативних навичок для організації дозвілля та побуту;
- розвиток індивідуальних особистісних якостей кожного учня;
- вироблення єдиних вимог з батьками у вихованні дітей.

За період навчального року було проведено заходи по соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору. Усі учасники виховного процесу беруть участь:

- у загальношкільних акціях, лінійках «Єдина Україна», «День без паління», «Правовий Світ», пошуковому проєкті «Пам'ять», операції «Сувенір ветеранам». Усі ці заходи є чинниками громадянського становлення, морального та інтелектуального формування особистості, її фізичного розвитку. Це не тільки згуртовує дітей, але і формує громадянську

позицію, а вміння орієнтуватися в інформаційному просторі дозволяє розвивати критичне мислення, творчість, самостійність, активність;

- у трудових десантах, практикумах «В нашій кімнаті генеральне прибирання», операції «Слухняний віник»;

- у колективній творчій діяльності: свята «Масляна», «8 Березня», «День іменинника», свято Першого дзвоника «Знову вересень кличе нас в школу», гра-мандрівка «Чарівний віночок», «День учителя», козацькі розваги «Клич друзів – граймо разом», «Свято Нового року», які є найважливішою умовою підвищення творчої активності та формування організаторських здібностей учнів;

- у загальношкільних конкурсах малюнків, виставках: виставка осінніх фантазій «Щедрі дари осені», конкурс малюнка «Барви осені», конкурс малюнків «Здоров'я очима дітей», випуск вітальних стіннівок до Дня учителя, конкурс малюнків «Ми і наші права», «Зима-чарівниця», творча робота «Серденько моє» (конкурс листівок), випуск газети на шкільну тематику до Дня сміху. Все це сприяє розширенню світогляду, підвищує розумові можливості пошуково-творчої діяльності, адаптації в соціумі, спілкуванню з однолітками, дозволяючи відчувати свою конкурентноспроможність, без якої в сучасному світі надзвичайно складно досягти успіху (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примак) [100; 101].

Суть соціального замовлення суспільства полягає у вихованні особистості, яка володіє не тільки певною сумою знань, умінь і навичок, а й здатна активно включитися в демократичні процеси, які відбуваються в нашій країні, бути громадянином. У нашому закладі активно працює дитяча шкільна організація «Кристал» (ДШО).

«ДШО є своєрідним інститутом соціалізації дитини, який допомагає стати учню на шлях самовизначення, самореалізації, сприяє збагаченню соціального досвіду, формуванню впевненості, толерантної поведінки» (Н. Колодна) [100; 101].

«Організація змістовного дозвілля, залучення учнів до різних видів діяльності, створення доброзичливої атмосфери дає можливість виявити соціальну і творчу активність, прискорити пошук свого «Я». Участь у роботі ДШО, органах самоврядування сприяє розвитку культури спілкування (вміння вести діалог, конструктивно розв'язувати питання, вміння висловити думку), культури діяльності (вміння вигравати і програвати, вміння працювати в команді), формуванню особистісних рис» (Н. Колодна, Л. Мураєв, О. Примак) [100; 101].

В ДШО РНРЦ «Кришталік» дитина включається в соціальні особистісно-значущі відносини.

Протягом даного періоду розроблена Програма ДШО «Кристал», в якій визначені напрями роботи:

«Я – ДИТИНА». Цей напрям – морально-етичний, він допомагає усвідомити систему соціальних зв'язків, ролей, пізнати свої права та обов'язки, норми поведінки тощо. Родинне виховання.

«Я – УЧЕНЬ». Передбачає розвиток пізнавальних інтересів, позитивної мотивації навчання, трудове виховання, досвід виконання різноманітних доручень тощо. Правове виховання.

«Я – ЛЮДИНА». Спрямовано на фізичне виховання, безпеку життя та здоров'я (валеологічна освіта), пропаганда здорового способу життя.

«Я – ОСОБИСТІСТЬ». Цей напрям – розвиток творчого потенціалу дитини.

«Я – ЖИТЕЛЬ ЗЕМЛІ». Екологічний напрям.

«Я – УКРАЇНЕЦЬ». Національно - патріотичний напрям, громадянське виховання. Вивчаємо історію, традиції, культуру своєї країни.

«Навчальний рік у ДШО починається з організаційної декади (КТС «ЛІДЕР») – розподіл доручень у загонах (доручення – основна форма залучення дитини до різноманітної діяльності, кожен вид якої допомагає соціальній реабілітації), вибори президента ДШО, «Скарбничка цікавих ідей»

– пропозиції щодо змін у структурі ДШО тощо. Завершує КТС «ЛІДЕР» урочистий традиційний збір-презентація «МИ», на якому затверджується новий склад парламенту, проходить знайомство з містечками, посвята мешканці Веселкової країни, який дає старт усім шкільним справам. КТС «ЛІДЕР» сприяє процесу соціалізації школярів, опануванню ними різних соціальних ролей в колективі, формуванню навичок участі в органах учнівського самоврядування» (Н. Колодна) [96; 97].

Завершується навчальний рік традиційним урочистим «Святом Честі», де підводяться підсумки року. Це своєрідний творчий звіт. Нагородження кращих проходить за номінаціями. Дана творча справа «плекає особистість», сприяє створенню умов для самореалізації, самовизначення, самоствердження (досягнення задоволення), психологічного комфорту, формує самосвідомість, розвиває почуття власної гідності, самоповаги (Н. Колодна) [96; 97].

В ДШО «Кристал» діє бізнес-гра «Еколенд», мета якої – адаптація вихованців до системи ринкових відносин, формування уміння орієнтуватися в навколишньому світі, ознайомлення дітей з основами ринкової економіки, розвиток підприємливості, формування рис ділової спрямованості особистості, стимулювання учнів шкільною валютою (кристалик), яка є стрижнем гри (Н. Колодна) [96; 97].

На підсумковій лінійці (1 семестр) та на «Святі Честі» (2 семестр) загонам вручаються конверти із заробленими кристаликами, діти запрошуються на ярмарок, де вони можуть вибрати та придбати вподобану річ. Проведення ярмарку наближає учнів до навколишньої дійсності (діти навчаються робити покупки, вибирати товар, прицінюватися, рахувати гроші, раціонально розподіляти свій дохід) (Н. Колодна) [96; 97].

Педагог-організатор, вихователь виконують консультативні функції, сприяють реалізації діяльності кожного учасника гри на території

внутрішкільного ігрового простору. З цією метою організовується облік та оплата всіх видів діяльності, ведеться рекламно-інформаційна робота.

Таким чином, соціалізація дитини в дитячій громадській організації – це діалектичний процес набуття досвіду соціальних відносин і засвоєння нових соціальних ролей, що відбувається в різних сферах діяльності, спілкування і самопізнання шляхом засвоєння, збагачення і передачі дитині досвіду соціальної взаємодії дітей і дорослих. Вивчення теорії та практики дитячого руху як інституту соціалізації особистості є актуальною проблемою, дослідження якої сприяє розвитку сучасної теорії і практики виховання та удосконаленню педагогіки дитячого руху, соціокінезики як науки про соціальний рух у дитячому середовищі.

Одним з найважливіших соціальних інститутів виховання є сім'я. Робота з батьками будується на принципах співпраці. Родзинкою роботи з батьками у нашому центрі є соціально-психологічна служба «Діалог». Співробітництво в інтересах дитини, формування загальних підходів до її виховання, спільне вивчення особистості дитини, допомога їй у навчанні, вихованні, фізичному і духовному розвитку – головні складові роботи педагогів Центру з батьками. У ході роботи соціально-психологічної служби «Діалог» батькам були надані рекомендації з питань соціальної грамотності. Разом з батьками діти брали участь у загальношкільних заходах, таких як «День здоров'я», «Тато, мама, я!», «Свято 8 Березня», «Веселий ярмарок», «Свято Першого Вересня», «Свято Честі» тощо. Проводилися засідання загальношкільного батьківського комітету з питань соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а у квітні 2015 року пройшов День відкритих дверей нашого закладу за темою «Особливості соціалізації незрячих та слабозорих дітей».

Команда фахівців комплексного соціально-педагогічного супроводу для вдосконалення та полегшення процесу адаптації учнів з порушеннями зору в соціум зобов'язана:

- використовувати особистісний приклад у пошуку неординарних рішень поставлених задач;
- проводити заняття з орієнтування у просторі та мобільності;
- створювати позитивну атмосферу, ситуацію успіху;
- використовувати творчі методи й прийоми в процесі корекційного навчання, реабілітації та виховання;
- проводити практичні роботи, екскурсії, сюжетно-рольові ігри, бесіди;
- демонструвати навчальні кінофільми, слайди, які спрямовані на формування реальних образів та уявлень;
- використовувати диференційований та індивідуальний підхід;
- заохочувати дітей до висловлювання власної думки.

На корекційних заняттях використовують класичні традиційні та інноваційні технології, які спрямовані на процес соціалізації. Це такі активні методи і прийоми, як метод проектної діяльності, використання дидактичних ігор («Веселі покупці», «Я на пошті», «Лист до Діда Мороза», «На день народження завітайте»), технологій розвитку критичного мислення (диспут, перехресна дискусія, фішбоун), створення проблемних ситуацій («Я у магазині», «Я на дні народження», «Я – пішохід», «Я – пасажир», «Я – робітник», «Я – роботодавець»), елементи казкотерапії, елементи арт-терапії, елементи ігрової терапії тощо.

На корекційних заняттях повсякчас піднімаються наступні питання: культура спілкування, як себе поводити у колективі, як поводитися у суспільстві, як правильно підібрати одяг, питання зовнішнього вигляду, моди та стилю, навіщо дотримуватися порядку у кімнаті, ким ти хочеш стати, хто неправий у даній ситуації. Усе це сприяє розвитку у дитини самостійності, творчої, пізнавальної активності та багатьох інших якостей, без яких неможливе формування первинних основ соціально активної особистості.

Робота соціального педагога та практичного психолога в ході експерименту здійснювалася за програмою, яка включала розділи:

1. Правова соціалізація.
2. Професійне самовизначення.
3. Безпека життя.
4. Культура поведінки в суспільстві.
5. Діяльність служби «Діалог».

Крім того, з дітьми статусних категорій проводилася робота, спрямована на соціальну захищеність, охорону і захист майнових прав дітей. Робота проводилася у тісному зв'язку з державно-адміністративними та державно-правовими службами: судом, відділом внутрішніх справ, відділом ДВС, паспортним столом, комітетом із соціального захисту населення, інспекторами з охорони прав дитинства, ощадбанком, головами адміністрацій міст і районів та ін.).

У результаті цієї роботи у дітей формувалися наступні знання та вміння:

- знання про основні положення Конституції, Загальної декларації прав людини, Конвенції ООН про права дитини;
- знання про систему роботи правоохоронних органів, органів соціального захисту;
- вміння користуватися елементами інфраструктури.

У рамках діяльності соціально-психологічної служби «Діалог», з метою пошуку більш ефективних шляхів, форм і методів соціалізації особистості, в процесі експерименту було здійснено спеціальну підготовку педагогів, підготовлені методичні рекомендації з питань соціальної компетентності.

Разом з класними керівниками та вихователями організовувалися та проводилися декади з профорієнтації, під час яких проходили наступні заходи:

1. Лінійка «Всі професії важливі, вибирай на смак»

2. Художня майстерня «Професія моїх батьків»
3. Оформлення профорієнтаційного куточка
4. Анкетування «Мої життєві та професійні плани»
5. Інтелектуальна гра «Світ професій»
6. Профконсультації «Допомога у професійному визначенні і побудові професійного плану «Схема вибору професії»
7. Зустрічі з робітниками Центру зайнятості населення
8. Бесіда-діалог «Як обрати професію, або декілька порад

випускникам»

9. Усний журнал «На порозі вибору»
10. Тест «Дослідження професійних інтересів та нахилів» Дж. Голланда
11. Методика ДДО Є.А.Климова з профорієнтації
12. Опитувальник «Професійні здібності» Л.Йовайши.

Засвоєння соціальних норм неможливе без морального розвитку дитини, профілактики асоціальних і адиктивних форм поведінки. У пріоритеті поряд з індивідуальними формами роботи (соціальний супровід вчинку) проводилися декади правового виховання, декади профілактики тютюнопаління та вживання алкогольних напоїв, тренінги міжособистісного спілкування, профілактика конфліктів та булінгу. Дані види і форми роботи мали позитивну результативність.

Таким чином, система соціально-педагогічного супроводу соціалізації учнів навчально-реабілітаційного центру командою фахівців включає засвоєння основ сімейних ролей, формування навичок групової взаємодії, уміння учнів не тільки визначати коло своїх потреб, але і шукати власний потенціал, який допоможе дитині визначити адекватне, відповідне до умінь і навичок, потенціалу та можливостям, місце в житті.

Результати роботи на формувальному етапі з питань експерименту неодноразово розглядалися на педагогічних радах «Соціалізація дітей та учнівської молоді з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому

просторі», «Навчально-реабілітаційний центр – територія соціалізації та захисту прав дитини»; педагогічних читаннях «Освітні стратегії соціалізації особистості громадянського суспільства», «Сім'я і її роль у формуванні особистості»; батьківських зборах «Від обдарованості до успішної особистості», «Стежинами батьківської мудрості».

Систематично в Центрі проводилися науково-практичні семінари, конференції. Вони допомогли глибше вивчити теоретичні питання з теми експерименту і набути практичних навичок. Тематика семінарів відповідала меті та завданням науково-експериментальної роботи закладу. Семінари проводилися як для всього колективу школи, так і для педагогів певної категорії:

- педагогічне стажування «Сучасний заклад – проектний підхід до організації роботи згідно до положень європейських кваліфікаційних рамок», м. Лодзь, Польща (березень, 2015р.);

- міська серпнева конференція працівників освіти (2015р.);

- обласний науково-практичний семінар «Реалізація вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти щодо навчання предметів соціально-гуманітарного циклу», Сєверодонецьк, 23 жовтня 2015р.;

- проект професійного розвитку для заступників директора з виховної роботи та практичних психологів, РНРЦ «Кришталік», 13 листопада 2015р.;

- обласна науково-практична конференція «Патріотизм – нагальна потреба України й українців», Сєверодонецьк, 26 листопада 2015р.;

- регіональна науково-практична конференція «Надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору», Лисичанськ, 09 грудня 2015р.

У процесі експериментальної роботи за напрямом «Навчання та виховання незрячих дітей» було налагоджене тісне співробітництво з Луганським державним медичним університетом (кафедрою офтальмології),

інститутом спеціальної педагогіки АПН України, Українським державним педагогічним університетом ім. М. П. Драгоманова, Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка, Слов'янською спеціальною загальноосвітньою школою-інтернатом для дітей з глибокими порушеннями зору, Харківською обласною гімназією-інтернатом для сліпих дітей ім. В.Г. Короленка, Конотопською спеціальною загальноосвітньою школою-інтернатом для слабозорих дітей, Українським Монтесорі центром м.Києва, Навчально-реабілітаційним центром для дітей з вадами зору «Левеня» м. Львова тощо.

Експериментальна діяльність педагогічного колективу переконує, що методика роботи з дітьми з глибокими порушеннями зору, які потребують корекції зору, повинна забезпечити комплексність і безперервність соціальної, психолого-педагогічної, реабілітаційної допомоги для створення оптимальних умов їхнього розвитку та ефективного включення особистості в соціум.

3.2. Аналіз результатів впровадження методики соціально-педагогічного супроводу

На узагальнювальному етапі (15.02.2018 – 15.02.2019 рр.) проводився аналіз і статистична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи.

Завданнями узагальнювального етапу було:

1. Узагальнення результатів упровадження методики соціально-педагогічного супроводу в освітній процес навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями зору.

2. Розроблення висновків за підсумками експерименту.

Під час узагальнювального етапу було перевірено ефективність методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, узагальнено її структуру та зміст, проаналізовано сутність, основні підходи на різних етапах експерименту. Проаналізовано забезпечення наступності в процесі соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору, психолого-педагогічні умови її ефективності.

Як показало експериментальне дослідження щодо впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру, успішна соціалізації дітей можлива при впливі на основні її складові:

- 1) розвиток навчально-практичної діяльності на етапі молодшої школи;
- 2) розвиток індивідуально-особистісних та соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків та комунікативної сфери;
- 3) формування особистісного та професійного самовизначення, розвиток мотиваційної сфери старшокласників.

Заключним етапом при організації методики соціально-педагогічного супроводу школярів з порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру є проведення повторної психодіагностики, обробки даних діагностичного обстеження, інформування педагогів і батьків про

результати проведеної роботи.

1. При проведенні повторної діагностики, спрямованої на виявлення рівня сформованості навичок навчально-практичної діяльності були використані такі методики:

- 1) Методика «Будиночок» Н. И. Гуткіної
- 2) Методика «Упізнавання фігур»
- 3) Методика «Простав значки»
- 4) Виявлення рівня загальної обізнаності школярів
- 5) Сформованість «внутрішньої позиції школяра» (опитувальник Л. Божович, Н. Гуткіної).

Всі діагностичні методики проводились індивідуально і були адаптовані під індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей з глибокими порушеннями зору за допомогою офтальмологічних апаратів, а саме: «Сканер медичний СМ-4» «Сінаптофор» «Амбліокор», «Амбліопанорама», «АСО-ЗУМ», «Авторефкерактометр», «Струмочок», «Макулостимулятор МКС-ц», «Форбіс»; тифлоприладів – «Графіка», «Орієнтир», «Світлячок».

Результати сформованості навчально-практичної діяльності у дітей з глибокими порушеннями зору після впровадження системи соціально-педагогічного супроводу в умовах НРЦ:

За результатами проведення методики «Будиночок» 30,3% дітей виконали завдання на 2 рівні успішності – це діти, що допустили 2-3 помилки або неточності: пропорційне зменшення або збільшення малюнка, не різко виражена диспропорційність деталей по відношенню один до одного, недомальованість окремих деталей. При перевірці результатів своєї роботи діти зауважують помилки й виправляють їх (рисунок 3.4).

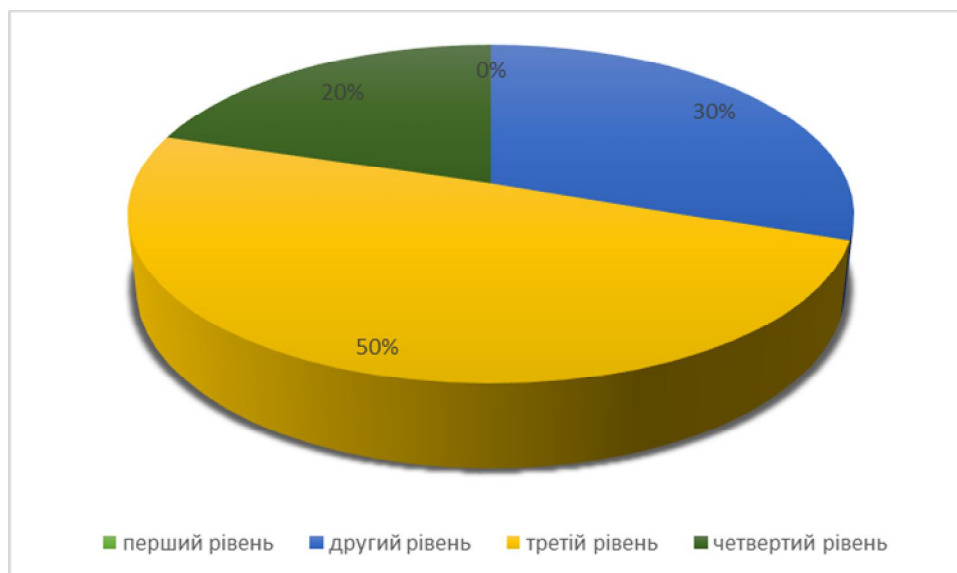


Рис. 3.4 Рівні сформованості дрібної моторики й координації «око-рука» у дітей з глибокими порушеннями зору

49,5% дітей виконали завдання на 3 рівні успішності – допускають 4-5 помилок. Грубо порушені пропорції малюнка й пропорції деталей по відношенню один до одного. Спостерігається неправильне просторове розташування деталей малюнка, відсутність деяких деталей, зсув малюнка або окремих його елементів по осі. виправлення помилок можливо тільки при прямій вказівці на них (рисунок 3.4).

20,2% дітей виконали завдання 4 рівні успішності – діти, у малюнках яких відсутні окремі елементи. Деталі малюнка розташовані окремо друг від друга або винесені за контур малюнка. Пряма вказівка на помилку не приводить до її виправлення Кількість помилок – більше 6 (рисунок 3.4).

Дітей, яким відповідає 1 рівень успішності серед випробуваних немає, до 1-го рівня успішності відносяться діти, які виконують завдання практично без помилок. Всі деталі малюнка правильно розташовані в просторі й по відношенню один до одного. Вісь розташування малюнка не зміщена. Приступаючи до завдання, діти зосереджені, зовні зібрані. По ходу роботи часто звертаються до зразка, звіряються з ним.

За методикою «Упізнавання фігур» отримані наступні результати (рисунок 3.5.):

20,2% дітей виконали завдання на 1 рівні успішності (6-8 фігур з 9) – концентрують увагу, ретельно розглядають всі елементи зображених фігур. Продуктивність диференціювання їх серед аналогічних досить висока.

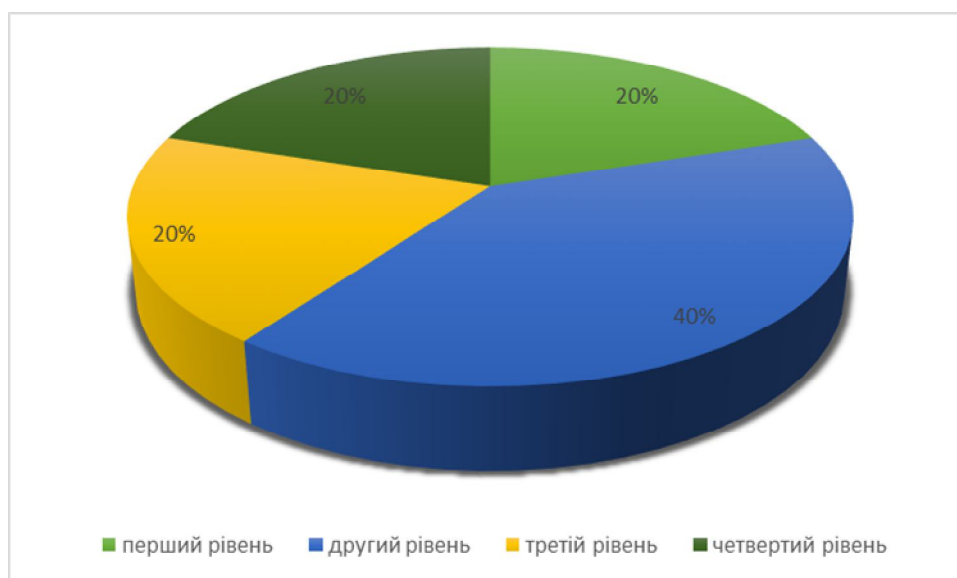


Рис. 3.5 Рівні сформованості процесів сприйняття й пізнання, об'єму короткочасної зорової пам'яті у дітей з глибокими порушеннями зору

За результатами проведення методики 40,4% дітей виконали завдання на 2 рівні успішності (5 з 9) – діти не настільки уважні, тому продуктивність їхнього запам'ятовування й дізнання нижче, це обумовлено глибоким порушенням зору. 20,2% дітей виконали завдання на 3 рівні успішності (3-4 з 9 завдань). При цьому, навіть після корекційної роботи 20,2% дітей відносяться до 4 рівня успішності (дізнання менше 3 фігур) (рисунок 3.5.), але цей показник значно нижчий, ніж на початку експерименту.

За результатами проведення методики визначення загального рівня обізнаності (рисунок 3.6) 20,2% дітей виконують завдання на 1 рівні успішності – це діти з високою комунікативною потребою. Діти мають знання як конкретного, так й абстрактного характеру, цілеспрямовано

виявляють пізнавальну цікавість до природного, предметного й соціального світу. Вони можуть установлювати причинно-наслідкові зв'язки, знають пори року, описують їхні ознаки. При визначенні понять використовують їхню родову приналежність, знають норми соціально схваленої поведінки й можуть про них розповісти.

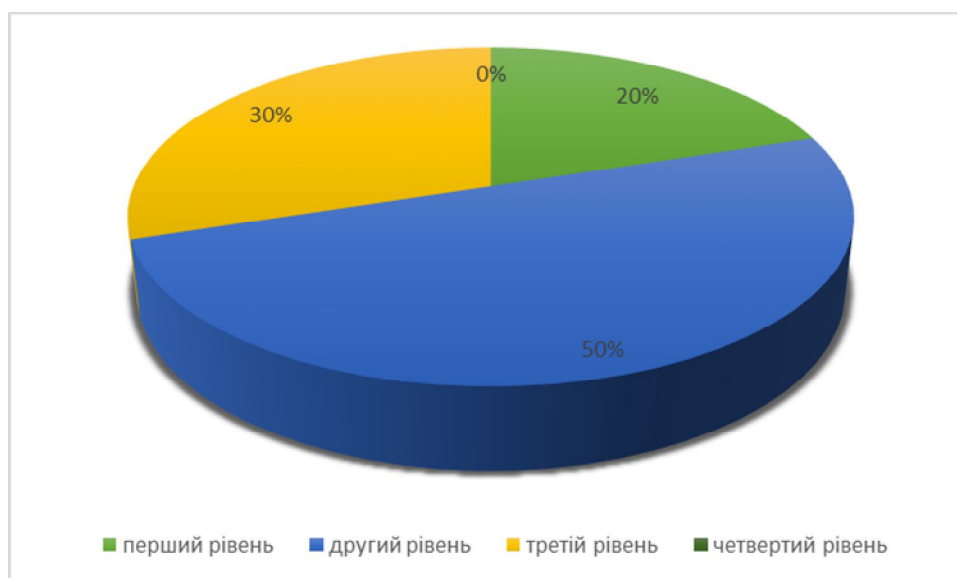


Рис. 3.6 Рівні загальної обізнаності дітей з глибокими порушеннями зору після впровадження експерименту

50,5% дітей виконують завдання на 2 рівні успішності – це діти характеризуються мовленнєвою інертністю й середньою пізнавальною активністю. Вони мають певний запас знань про навколишній світ, але ці знання відривчасті, не мають належної системи, стосуються в основному привабливих для дитини областей або базуються на придбаному раніше досвіді. Їхній словник обмежений, відзначається недостатнє розгорнення мовленнєвого висловлення й порушення граматичного структурування мови. Ці діти місяці, але після вказівки на помилку відразу виправляють їх (Рисунок 3.6).

30,3% дітей виконують завдання на 3 рівні успішності – це діти, що характеризуються зниженими комунікативними потребами. Їхня мова носить

ситуативний характер, словник бідний і не диференційований. Зміст багатьох понять неточний, звужений, а їхнє вживання є невірним. Мова цих дітей насичена багатьма неправильно або примітивно побудованими конструкціями, зв'язне мовленнєве висловлення мало цілеспрямовано. Діти погано управляють своєю мовою, легко зсковзують на сторонні теми, часто повторюють ті самі фрази (рисунок 3.6).

Дітей, що виконують завдання на 4 рівні успішності немає – це діти, не здатні відповісти на поставлені питання. Виражена дефіцитарність знань не дає їм можливості складно описати навіть знайомі предмети і явища. Діти практично нічого не знають про навколишній їхній світ, за винятком того, із чим зіштовхуються щодня. Проявів пізнавального інтересу майже немає: він ситуативний і короткочасний. Інформація, що пропонує дорослий, по більшій частині ігнорується або викликає протест.

За результатами діагностики сформованості внутрішньої позиції школяра у дітей з глибокими порушеннями зору (опитувальник Л.И. Божович, Н.И. Гуткіної) отримано наступні дані:

40,4% дітей виконують завдання на 1 рівні успішності – у грі в школу вони віддають перевагу ролі учня, щоб «виконувати завдання», «відповісти на питання». При цьому зміст гри вони зводять до реальної навчальної діяльності (рисунок 3.7.).

30,3% дітей виконують завдання на 2 рівні успішності – це діти, що також виражають бажання йти в школу, що пояснює, однак, зовнішніми факторами: «у школі не сплять удень», «у школі цікаві перерви», «усі підуть, і я піду». Такі діти звичайно в іграх віддають перевагу роль учителя: «вчителем бути цікавіше», «завдання не хочу виконувати, а хочу говорити» (рисунок 3.7.).

30,3% дітей виконують завдання на 3 рівні успішності – діти, демонструють байдужність стосовно цього питання: «не знаю», «якщо батьки поведуть, піду» (рисунок 3.7.).

Дітей, що виконують завдання на 4 рівні успішності немає – це мають бути діти, що активно не бажають іти в школу. У більшості випадків вони пояснюють це небажання «негативним» досвідом знайомих школярів («у школі важко», «батьки лають за погані оцінки»). У грі в школу діти віддають перевагу ролі вчителя: «хочу бути головним». Після впровадження системи соціально-педагогічного супроводу дітей в умовах НРЦ, в групах досліджуваних не виявлено учнів, які не бажають ходити до школи.

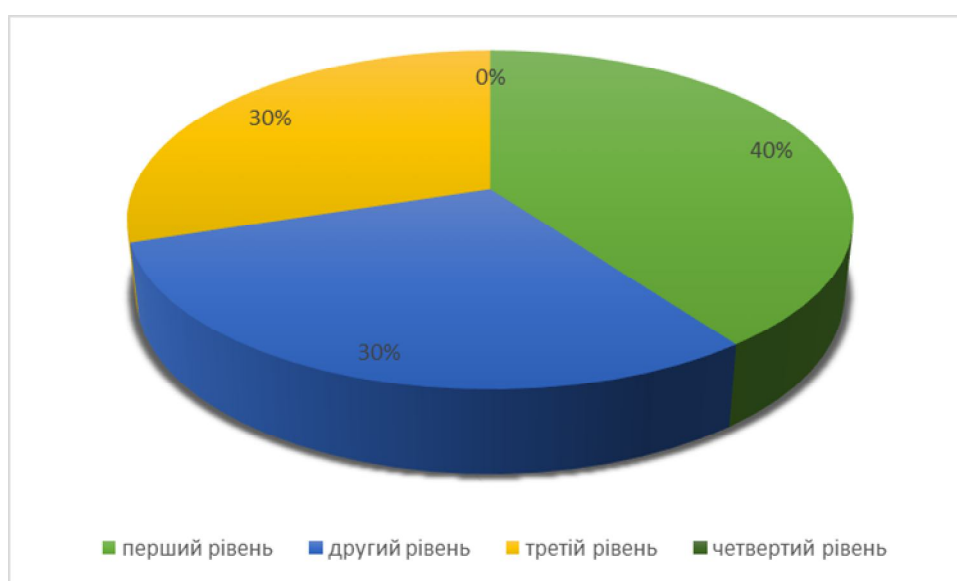


Рис.3.7 Рівень сформованості мотиваційно-потребової сфери дітей з глибокими порушеннями зору

2. На узагальнювальному етапі представлено результати комплексної діагностики, спрямованої на вивчення комунікативної та спільної діяльності учнів, як основних елементів соціалізації, сформованості соціально-психологічних якостей школярів до та після корекції на формувальному етапі.

Оскільки в основу методики соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей покладено ідею забезпечення наступності цього процесу, то для дітей з особливими освітніми потребами на етапі роботи з 5 – 8 класами найбільшу увагу приділяли визначенню соціально-психологічних

особливостей підлітків, що виявляються у відповідних видах діяльності (спільній, комунікативній), а також формуванню їхніх міжособистісних стосунків і соціально схваленої поведінки. Такий вибір зумовлено тим, що саме в підлітковому віці надзвичайно зростає значення угруповань однолітків, спілкування як основної сфери соціалізації. Якщо на початкових етапах розвитку проблемної дитини основною перешкодою до її навчання й виховання є первинне порушення, то за відсутності необхідної корекційної допомоги виникають вторинні відхилення, які частіше з'являються в підлітковому віці в якості порушень спілкування з оточенням, соціальної адаптації особистості.

Найважливішим чинником формування особистості, залученої в міжособистісні стосунки, є діяльнісне опосередкування, що постає стимульною ознакою колективу. Основними опосередкованими чинниками міжособистісних взаємин є:

- форма організації спільної діяльності – чим вищий ступінь спільності діяльності в групі, тим більше виявляються відносини взаємної узгодженості, співробітництва;

- мотивація спільної діяльності, яка постає у вигляді негативного чи позитивного спонукання, стимулювання – покарання чи нагороди членів групи за успіхи й невдачі спільної діяльності;

- змістовні характеристики спільної діяльності, тобто заради чого, в ім'я яких цінностей вона здійснюється;

- рівень розвитку спілкування під час якого формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються міжособистісні стосунки.

Для вивчення визначених компонентів було підібрано такі психодіагностичні методики: «Метод рисункової асоціації С. Розенцвейга» для виявлення поведінкових реакцій і рівня соціалізації; тест-фільм Рене Жіля і методика Дж. Леві Морено «Соціометрія» для дослідження міжособистісних стосунків; методика З. С. Карпенко «Діагностика вад

особистісного розвитку» (ДВОР) для дослідження психологічних передумов поведінки підлітків у ситуації міжособистісного спілкування; методика «Острівець» для виявлення сформованості спільної діяльності; гра «Секрет» Т. О. Репіної для діагностики вибору в дії; опитувач «Потреба в спілкуванні» Ю. М. Орлова; методика спостереження «Карта спостереження Л. Скотта».

Перш за все, було виявлено поведінкові реакції підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Високий показник екстрапунітивних реакцій серед учнів можна інтерпретувати таким чином: багато хто з них вважає, що оточення більшою мірою винне в невдалій ситуації, ніж вони самі, або об'єктивні обставини, у зв'язку з чим вимагають від оточення задоволення їхніх потреб. Виявилось, що в підлітків меншою мірою розвинено імпульсивні реакції, коли саму ситуацію розглядають як незначну та неминучу. Це вказує на недостатній рівень соціалізації дітей з порушеннями зору на початку експерименту.

Визначалися чинники, що заважають благополучній соціалізації підлітка. При інтерпретації результатів дослідження за методикою «ДВОР» ми акцентували увагу на таких шкалах, як тривожність, імпульсивність, агресивність, асоціальність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість, естетична нечутливість.

Аналіз результатів дослідження за шкалою «тривожність» на початку експерименту показав, що переважній більшості учнів (40%) властивий середній рівень вияву цієї особистісної характеристики, 9% учнів зі зниженим зором охарактеризовано низьким виявом тривожності і практично половина учнів зі зниженим зором (51%) відрізняються високою тривожністю. Це пояснюється тим, що за наявності збереженого інтелекту ці підлітки хворобливо переживають свій дефект, мають занижену самооцінку й бояться опинитися в ситуаціях фрустрації, вибору й ухвалення рішення. Це підтверджено результатами бесід і спостережень. Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами «тривожність» по

відношенню до дорослих та тривожність по відношенню до дітей за «Картою спостережень Л. Скотта».

Аналіз результатів дослідження за шкалою «імпульсивність» показав практично однакові результати в групах випробовуваних. Це доводить, що імпульсивність тією чи іншою мірою властива всім дітям підліткового віку незалежно від порушення. Майже для половини респондентів (45% учнів зі зниженим зором) характерний середній рівень вияву імпульсивності, для більш ніж третини респондентів (33% учнів зі зниженим зором) – високий рівень імпульсивності і 22% зі зниженим зором – низький рівень імпульсивності.

Спостереження показали, що підлітки з глибокими порушеннями зору не продемонстрували протиріч між відповідями на питання методики й звичайною поведінкою під час вільного спілкування й на уроках. У бесідах вони відзначали, що поводитися необдумано, імпульсивно примушують обставини спілкування з однолітками.

Аналіз результатів дослідження за шкалою «невпевненість» показав, що 4% дітей зі зниженим зором характеризує низький вияв невпевненості, проте 58% учнів з глибокими порушеннями зору невпевнені в собі.

На наш погляд, невпевненість підлітків з глибокими порушеннями зору в ситуаціях міжособистісної взаємодії (і спілкування зокрема) може виявлятися в тому, що підліток намагається виправдати свої вчинки перед іншими людьми; він може вважати, що його недостатньо люблять, хвилюється стосовно того, що про нього думають інші тощо. Усе це можна розцінювати як виявлення заниженої самооцінки, реакції на свій дефект. Дослідження показало, що чим складніший у підлітка офтальмологічний діагноз, тим більш невпевнено він себе почуває в спілкуванні з однолітками.

Аналіз результатів дослідження за шкалою «агресивність» показав, що більшості учнів з глибокими порушеннями зору (62%) притаманний низький рівень агресивності. Отримані результати співвідносяться з результатами

спостереження за шкалами «ворожість стосовно дорослих» та «ворожість стосовно дітей» за «Картою спостереження Л. Скотта». Результати спостереження в умовах освітнього процесу в школі показали, що для підлітків з високим показником агресивності за шкалою «методики в ситуаціях міжособистісної взаємодії» є характерними негативні поведінкові реакції (негативізм, конфліктність, агресивна реакція як наслідок фрустрації). Якщо характеризувати вияви агресії підлітків у ситуація взаємодії з однолітками, їх можна визначити як виявлення реактивної агресії (реакція у відповідь на зовнішній подразник, як-от сварка, конфлікт).

Аналіз результатів дослідження за шкалою «асоціальність» показав, що переважну частину респондентів 88% характеризує низький рівень вияву цієї особистісної характеристики, майже 18% охарактеризовано середнім рівнем вияву асоціальності, високий рівень асоціальності не виявлено.

Результати дослідження за шкалою «замкнутість (відлюдкуватість)» на початку експерименту засвідчили, що майже половині учнів (50,33% учнів зі зниженим зором) характерний середній рівень вияву цієї особистісної риси, що безпосередньо стосується особливості поведінки респондентів у комунікативній ситуації. У майже третини учнів (33% відповідно) – високий рівень замкнутості (відлюдкуватості), а в 16,67% учнів зі зниженим зором – низький рівень замкнутості (відлюдкуватості). Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами «недовіра до людей, речей, ситуацій», «спілкування та замкнутість» за «Картою спостереження Л. Скотта». На нашу думку, отримані результати дослідження за цією шкалою можна пояснити недостатньою вираженістю потреби в спілкуванні в певних учнів (у деяких підлітків – високі показники за цією шкалою), низьким рівнем сформованості комунікативних навичок та (або) можливим негативним досвідом міжособистісної взаємодії в минулому. За результатами опитувальника Ю. Орлова «Потреба в спілкуванні» найбільш вираженими комунікативними потребами підлітків є потреба у враженнях,

потреба в приналежності до емоційно значущих стосунків (дитячо-батьківських, сімейних), потреба в турботливому, емоційно позитивному ставленні, в допомозі.

Учні з глибокими порушеннями зору часто не приймають свій Я-образ, тому не бажають спілкуватися з однолітками, розглядаючи ситуацію спілкування як травмуючу. Проте відзначимо, що в них від молодших класів до старших зростає потреба в спілкуванні з однолітками. Це видно за шкалою «ставлення до друга чи подруги» в тесті-фільмі Р. Жиля (38% – молодші підлітки; 52,7% – старші). Найбільш вираженими комунікативними потребами підлітків зі зниженим зором є потреба в емоційному відгуку; у належності до емоційно значущих стосунків (дитячо-батьківських, сімейних); у вияві уваги, у турботливому, емоційно позитивному ставленні.

У підлітків з глибокими порушеннями зору при збереженні інтелекту процес пошуку статусу в групі проходить як при нормі розвитку, тому саме в середньому підлітковому віці в них підвищується показник конфліктності (12% – молодші підлітки; середні – 18,3%; 11,4% – старші) і бажання домінувати в групі (21% – молодші підлітки; 26,9% – середні; 22,4% – старші). Низькі показники комунікабельності й невміння приймати рішення в ситуаціях фрустрації є перешкодою для нормальних міжособистісних стосунків у колективі та успішної соціалізації.

Аналіз отриманих результатів дослідження індивідуально-психологічних передумов поведінки в міжособистісних стосунках учнів з глибокими порушеннями зору дозволив на початку експерименту зробити висновки, що такі особистісні ознаки, як імпульсивність, тривожність, невпевненість, відлюдкуватість, агресивність, низька комунікабельність і невміння приймати рішення в ситуаціях фрустрації можуть бути якостями особистості учня, які заважають формуванню адекватних міжособистісних стосунків і успішній соціалізації в майбутньому.

Отже, формування й розвиток навичок соціальної взаємодії в підлітків

з глибокими порушеннями зору ми розглядали як одне з пріоритетних корекційних завдань у супроводі їх соціалізації.

Отже, за результатами діагностики на цьому етапі тривала робота над формуванням індивідуально-особистісних якостей учнів, необхідних для соціалізації. Паралельно проводилася тренінгова корекційна програма з формування соціально-психологічних якостей і міжособистісних стосунків учнів, розвитку спільної й комунікативної діяльності. Школярі вчилися працювати в команді, ухвалювати спільні рішення, розв'язувати конфліктні ситуації, проявляти взаємовиручку й підтримку, тобто опановували ті компетентності, які потрібні для успішної соціалізації в суспільстві разом зі знаннями, вміннями й навичками. З метою вдосконалення роботи соціально-медико-психолого-педагогічної служби з дітьми з глибокими порушеннями зору, організації корекційно-розвивального процесу в контексті освітньої діяльності у навчально-реабілітаційному центрі для покращення та скоординованості дій фахівців – створено лікувальний журнал.

При повторній діагностиці, спрямованій на виявлення рівня розвитку індивідуально-особистісних та соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків та комунікативної сфери, використовувалися наступні методики: соціометрія в адаптації Н. Коломінського, методика «Вивчення рівня соціалізації дітей», розроблена М. Рожковим

Ефективність експериментальної корекційної роботи серед учнів підліткового віку, де акцент корекційного впливу було зроблено на формування міжособистісних стосунків та соціально схваленої поведінки дітей, підтверджується показниками збільшення рівня благополуччя взаємин у групі: зріс рівень благополуччя в групах дітей з середнього до високого. Збільшилася кількість учнів, які отримали 3 – 5 виборів (з 35% – до експериментальної корекційної роботи до 48,33% – після).

Про нормалізацію міжособистісних стосунків свідчить і зниження рівня відмежованості після проведених занять (в 1,4 разу), конфліктності в

групах в 1,3 разу.

Показові результати отримані після проведення корекційної програми в групі підлітків з глибокими порушеннями зору. Значно підвищився показник ставлення до друга, подруги в експериментальній групі від 24,65% до 40%, у контрольній групі він залишився практично на колишньому рівні від 25,2% до 27,2%. Як і результати соціометрії, цей факт свідчить про підвищення благополуччя в групі однолітків. У бесідах учні зі зниженим зором відзначали, що після проведення тренінгових та корекційних занять вони всі здружилися, стали краще ставитися один до одного, відзначали позитивні якості своїх однолітків, які раніше не помічали.

Учні з глибокими порушеннями зору навчилися адекватно реагувати в ситуаціях фрустрації. Хлопці та дівчата стали почувати себе складовою колективу, що надало їм упевненості в собі. Міжособистісні стосунки набули позитивного характеру, учні стали більш комунікабельними. У підлітків виявилось прагнення співпрацювати з колективом, з'явилося бажання стати активним учасником життєдіяльності колективу – це необхідна якість для успішної соціалізації.

Таблиця 3.1.

Порівняльний аналіз показників соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору до та після впровадження методики соціально-педагогічного супроводу на базі НРЦ «Кришталік»

№	Показники	Експериментальна група		Критерії вірогідності	
		до (2013 рік)	після (2018 рік)	T	p
1	Соціальна адаптованість	34,1%	87,3%	6,31	0,00
2	Автономність	8,5%	16,9%	4,99	0,001
3	Моральність	39,1%	88,7%	6,75	0,00
4	Соціальна активність	61,8%	88,7%	3,37	0,001

Після впровадження експерименту було проведено контрольну діагностику з учнями за методикою «Вивчення рівня соціалізації дітей», розробленою М. Рожковим. На початок експерименту результати рівня соціалізації по таким показникам, як автономність у дітей з глибокими порушеннями зору дуже низькі – тільки 8,5% дітей проявили середній рівень автономності в поведінці, самостійному плануванні та виконанні дій (таблиця 3.1). На початку експерименту цей показник збільшився вдвічі, але залишився досить низьким, це пов'язано з особливостями розвитку дитини з первинним сенсорним порушенням – навіть при системно організованому соціальному супроводі дитини цілком подолати порушення автономності не можливо. За результатами діагностики можна зробити висновок, що на початку експерименту такі показники соціалізації як соціальна адаптованість і моральність дітей навчально-реабілітаційного центру є досить низькі (34,1% та 39,1% відповідно), проте на момент підсумкового етапу – стабільно-високі (таблиця 3.1) – 87,3% дітей мають соціальну адаптованість на рівні середній та високий; Високий та середній рівень засвоєння моральних норм має 88,7% дітей після впровадження Системи соціально-педагогічного супроводу.

Зросла соціальна активність дітей навчально-реабілітаційного центру з 61,8% до 88,7%. Зазначимо, що соціальна активність була на достатньому рівні, але крім кількісного показника збільшився показник якості такої активності. Спостереження за дітьми під час занять та у позаурочному спілкуванні показало розвиток соціальної позиції школяра, сформованість соціального статусу «я – учень», зріст бажання відвідувати гуртки та брати участь у соціальних заходах центру та міста.

Крім того, треба зазначити якісний рівень детермінант соціалізації у дітей закладу після впровадження методики соціально-педагогічного супроводу. За результатами показників 2018 року значне зростання рівня

соціалізації дітей вчителі та психологи закладу відзначають за наступними критеріями:

1) у формуванні психологічних компетентностей соціалізації:

- зросла впевненість (самовладання, самоконтроль);
- підвищився рівень критичності мислення;
- підвищилася здатність самостійно вирішувати власні проблеми;
- розвивається стійкий інтерес до подій у навколишньому середовищі;
- формується наявність власних поглядів і вміння їх аргументувати;

2) у розвитку комунікативної сфери учнів:

- підвищилася впевненість у спілкуванні з однолітками;
- покращилося вміння співпрацювати і спілкуватися в групі;

3) у формуванні інструментальних умінь та навиків:

- підвищилося прагнення і вміння підтримувати своє здоров'я;
- підвищилася економічна свідомість;
- підвищився рівень знань про джерела пошуку необхідної інформації;
- підвищився рівень практичних умінь.

3. Для перевірки рівня професійного самовизначення у випускників центру проводили професійну діагностику. Нами використовувався тест «Дослідження професійних інтересів та нахилів» Дж. Голланда, методика ДДО Є. Климова з профорієнтації, опитувальник «Професійні здібності» Л. Йовайши.

В діагностиці брали участь 12 випускників закладу. Були отримані наступні результати за методикою Дж. Голланда:

1. Інтелектуально-артистичний тип особистості – 6 учнів,
2. Соціальний тип – 3 учні,
3. Конвенціональний тип – 1 учень,
4. Підприємницький тип – 2 учні.

За методикою ДДО результати були отримані наступні:

Людини-людина – 4 учні;

Людина-природа – 3 учні;

Людина-художній образ – 4 учні;

Людина-технік – 1 учень.

За опитувальником «Професійні здібності» Л. Йовайши отримано наступні результати:

Сфера роботи з людьми – 4 учні;

Сфера мистецтва – 4 учні;

Сфера розумової праці – 2 учні;

Сфера техніки, фізичної праці – 2 учні.

Результати діагностичних методик засвідчують, що при організації соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, розвивається активно комунікативна компетентність учнів, спілкування з людиною, про те свідчить показник методик, що більшість учнів зробили вибір професії пов'язаний зі спілкуванням та гуманним ставленням до людини (вибір людина-людина).

Результати діагностики за методикою Дж. Голланда показали, що більшість випускників закладу мають інтелектуально-артистичний тип особистості, це вказує на рівень їх соціалізації. Спостереження та анкетування педагогів показало, що діти дуже артистичні, приймають активну участь у заходах центру, спілкуються з однолітками та дорослими досить легко. Мають таланти співу, танцю, декламують вірши.

За результатами обстеження на кожного учня було створено професійну карту схильностей, здібностей та інтересів. Проводилася диференційна індивідуально спрямована профорієнтація.

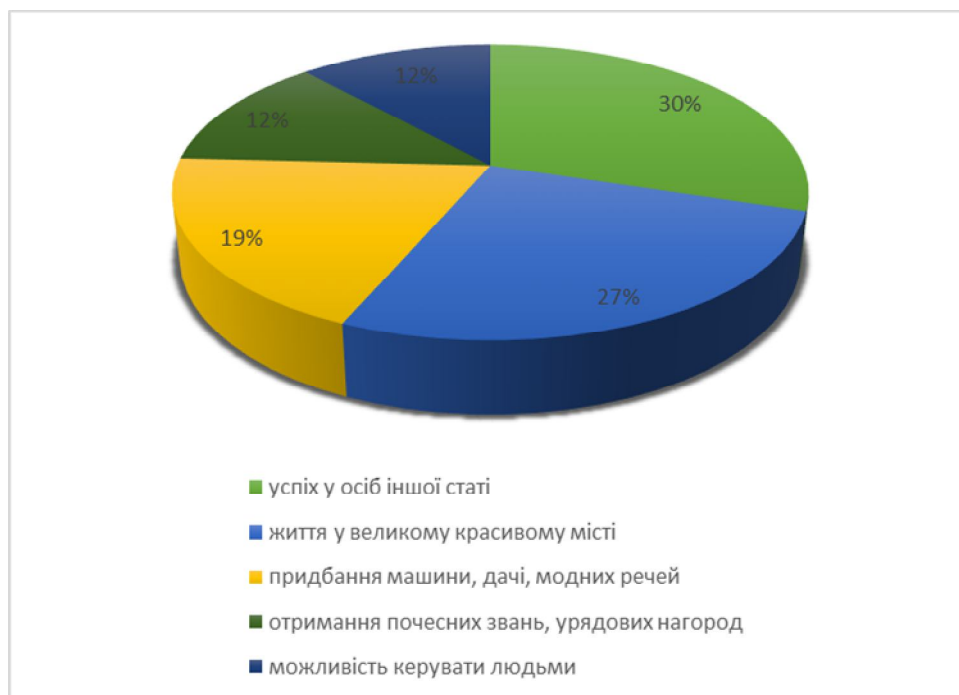


Рис. 3.8. Результати анкетування учнів старших класів «Мої орієнтири»

Для визначення мотивів соціалізації випускників закладу, їх соціальних орієнтирів, було проведено методику «Мої орієнтири». За результатами методики (рисунок 3.8.) можна зробити наступні висновки, що більшість випускників (30% з числа досліджуваних) готови розвиватися, змінюватися та працювати над собою за ради успіху у осіб іншої статі. Це легко пояснюється провідною діяльністю в підлітковому та юнацькому віці. Зазначимо, що діти обирали відразу декілька цілей.

Навчально-реабілітаційний центр знаходиться у районному центрі, тому більшість учнів вважають, що навчання та соціальна активність їм потрібні для того, щоб досягти певних можливостей жити у великому красивому місці (27% випускників закладу). 19% випускників закладу мріють про красиве життя та в основних цілях соціалізації бачать придбання дорогих та модних речей. Треба зазначити, що 24% випускників мають амбітні цілі – 12% хоче мати можливість керувати людьми, а ще 12% випускників мріє отримати почесні звання та винагороди (рисунок 3.8).

Результатом реалізації поставлених завдань є успішний вступ випускників до вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (рисунок 3.9.).

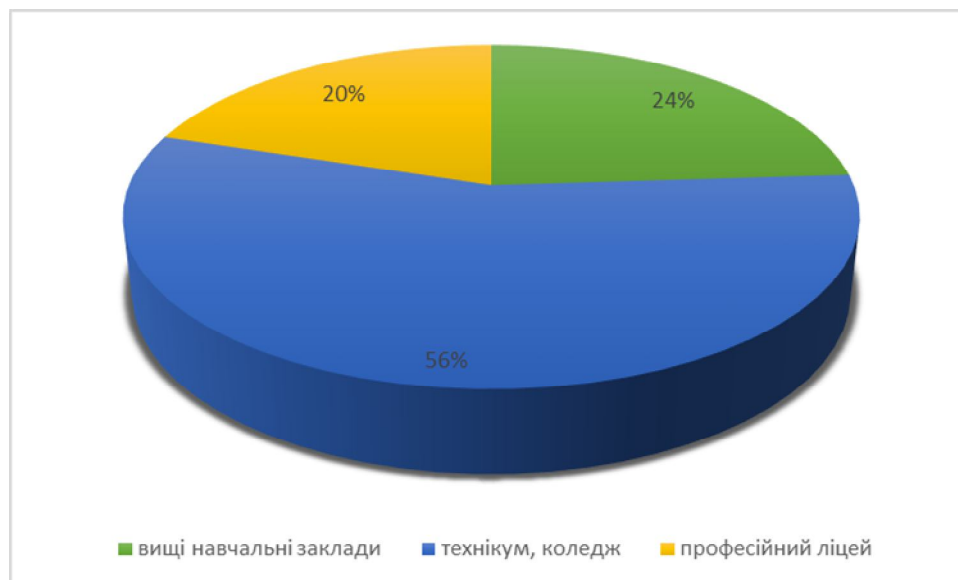


Рис.3.9. Результати професійного самовизначення випускників НРЦ

Всі випускники закладу обрали професію та продовжують навчання. Більш половини випускників закладу (56%) стали студентами технікумів та коледжів, 20% випускників – студенти вузів України.

Корегувальний етап (15.02.2019 – 15.02.2020 рр.).

На корегувальному етапі передбачалася рефлексія результатів експерименту, останні корегування змісту методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, визначення шляхів подальшої роботи закладу в рамках теми експерименту, а також проведення циклу регіональних заходів з метою популяризації результатів експерименту для сприяння впровадженню авторської методики в освітній процес спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору та навчально-реабілітаційних центрів, надання консультативної допомоги та рекомендація щодо соціально-педагогічного супроводу командою фахівців.

В ході корегувального етапу експерименту розроблено локальні програми взаємодії навчально-реабілітаційного центру і територіальних установ, інших закладів освіти, громадських організацій, діяльність яких спрямована на розвиток системи соціалізації дітей з особливими потребами. У центрі започатковано проведення педагогічного конкурсу «Творчий імпульс», мета якого – сприяння інноваційній діяльності в системі роботи школи, удосконалення фахової майстерності педагогів, стимулювання творчого самовдосконалення, популяризація педагогічного досвіду. Серед індивідуальних форм методичної роботи є стажування, наставництво, індивідуальні та групові консультації, до курсова і після курсова робота.

Проведено цикл обласних заходів (семінарів, науково-практичних конференцій) з метою популяризації результатів дослідно-експериментальної роботи для сприяння масовому впровадженню соціальних компетентностей в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами. Досвід з впровадження моделі «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» в освітній процес поширювався шляхом публікацій в освітянській пресі, медіа ресурсах, інших засобах масової інформації.

Розроблено та апробовано методіку соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Визначено основні детермінанти успішної соціалізації дитини з глибокими порушеннями зору та напрями корекційного впливу на її розвиток за допомогою методіки соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору:

- 1) формування провідної діяльності як складової успішної соціалізації;
- 2) корекція й розвиток емоційно-поведінкової, комунікативної сфери дитини, формування міжособистісних стосунків;
- 3) розвиток мотивації, особистісного та професійного самовизначення;

4) формування самосвідомості, критичності мислення, здатності самостійно вирішувати власні проблеми, власних поглядів і вміння їх аргументувати.

При впровадженні методики супроводу в умовах навчально-реабілітаційного центру за основу нами брався науковий тезис про те, що «методика має бути реалізована поетапно, – від молодшого шкільного до підліткового й юнацького віку. Основною ознакою методики визначено її наступність, тобто зв'язки між етапами соціалізації особистості. Комплексний соціально-педагогічний супровід має бути результатом цілеспрямованої діяльності дефектологів, вихователів, психологів, корекційних педагогів, батьків учнів зі створення педагогічних передумов ефективного входження в наступний етап, активізації особистих ресурсів учнів, сформованих на попередньому етапі» (Ю. Бистрова, Н. Колодна) [217].

Визначено основні компоненти методики соціально-педагогічного супроводу дитини: дослідно-експериментальний, продуктивний, нормативний, корекційний, інформаційний; та його функції в рамках освітнього процесу: діагностична підтримка, консультативна діяльність, інформаційне та методичне забезпечення, організація діяльності та управління.

Встановлено, що комплексний соціально-педагогічний супровід командою фахівців має ґрунтуватися на основних методологічних принципах, котрі дозволяють створювати та впроваджувати ефективні інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами, спрямовані на розвиток всіх сфер соціалізації дитини (провідна діяльність; міжособистісні стосунки та спілкування; самосвідомість).

Отже, організація методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру вирішує більшість проблем, пов'язаних з їх особистісним, життєвим та професійним самовизначенням.

Відтак, після завершення корегувального етапу методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ можна зробити висновок про позитивну динаміку цього процесу в усіх групах випробовуваних на всіх вікових етапах та необхідність масштабування досвіду та масового впровадження її в діяльність усіх закладів освіти для дітей з порушеннями зору, розробки рекомендацій для фахівців команди соціально-педагогічного супроводу таких закладів.

3.3. Рекомендації для фахівців щодо соціально-педагогічного супроводу навчально-практичної діяльності школярів в умовах навчально-реабілітаційного центру

За результатами організації та впровадження методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору командою фахівців вносилися корективи до індивідуальних програм розвитку та комплексної підтримки формування в учнів НРЦ ключових компетентностей соціалізації.

За планом фахівці команди комплексного супроводу підготували інформацію для батьків учнів навчально-реабілітаційного центру про результати оцінки розвитку особливостей пізнавальної, мотиваційно-особистісної та емоційно-вольової сфери дітей та індивідуальні консультації стосовно особливостей пізнавального, мотиваційно-особистісного розвитку та емоційно-вольової сфери учнів.

Результати науково-дослідного дослідження з проблеми супроводу було впроваджено в практику наступних закладів освіти: Комунального закладу «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік», Комунального закладу освіти «Навчально-реабілітаційний центр №12 ДОР» ДОР», Комунального закладу освіти «Криворізький спеціальний

багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр №1» ДОР», Комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр №12» Дніпровської обласної ради, Комунальної реабілітаційної установи «Обласний центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю» департаменту соціального захисту населення Закарпатської обласної державної адміністрації, Медико-соціальний реабілітаційний центр «Дорога життя» Ужгородської міської ради Закарпатської області, Комунального закладу «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів Черкаської обласної ради», Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Орієнтир», Кам'янець-Подільської спеціальної школи Хмельницької обласної ради, Тербовлянського навчально-виховного комплексу, Комунального закладу Сумської обласної ради «Конотопська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат».

В якості рекомендацій для педагогічних колективів навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями зору були визначені шляхи формування ключових компетентностей соціалізації дітей, які передбачають:

- забезпечення ціннісного ставлення та чіткої мотивації до навчання;
- набуті вміння (робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність на себе, бачити та окреслювати проблему, знаходити нові рішення, діяти у нестандартних ситуаціях, використовувати власний досвід);
- стимулювання пізнавальної активності учнів;
- опора на практичну діяльність;
- орієнтація на конкретний продукт;
- реалізація творчого потенціалу учнів;
- впровадження інноваційних методик.

Навчально-практична діяльність вимагає певного рівня соціально-психологічної зрілості, розвитку значущих індивідуально-особистісних якостей, а також розвитку пізнавальної діяльності.

Умови шкільного навчання припускають:

- вміння організувати й контролювати свою рухову активність;
- вміння діяти відповідно до указівок дорослого;
- здатність до пошукової діяльності за допомогою мовленнєвої саморегуляції;
- наявність у дитини певного рівня мотивації до пізнавальної діяльності.

Як показали результати діагностики на констатувальному етапі дослідження, діти з глибокими порушеннями зору не здатні прийняти темп шкільного життя, у них не розвинена довільність поведінки, психомоторний розвиток нижче вікової норми, що позначається на розвитку пізнавальних процесів: нестійкість уваги, процес запам'ятовування тривалий у часі. У результаті в дітей спостерігаються страхи, неадекватні реакції на ситуацію (агресивне поведінка, замикання в собі, небажання вступати в контакти), ознаки «шкільного неврозу».

Пропонована в якості рекомендацій щодо супроводу навчально-практичної діяльності, програма орієнтована на надання допомоги й підтримки дітям з глибокими порушеннями зору, що мають труднощі у формуванні пізнавальної, емоційної й комунікативної сфер, сприяє пошуку ефективних шляхів подолання виникаючих труднощів у спільній навчально-ігровій діяльності з педагогом й однолітками.

Один з істотних моментів у реалізації даної програми – створення нового навчального середовища, що сполучає в собі елементи навчальної діяльності, але більшу її частину становить звична для дитини ігрова діяльність.

Корекційна робота, спрямована на розвиток й удосконалювання навичок навчально-практичної діяльності, будується з обліком наступних методологічних принципів.

«Принцип єдності корекції й розвитку – цілеспрямована корекційна робота здійснюється на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини, з урахуванням вікових закономірностей розвитку й характеру порушень» [162].

«Принцип єдності діагностики й корекції розвитку – мета і зміст корекційної роботи визначаються на основі комплексного, диференційного діагностичного обстеження дитини» [162].

«Принцип взаємозв'язку корекції й компенсації – система корекційної роботи направлена на компенсацію порушення в розвитку й спрямована на реабілітацію й соціальну адаптацію дитини з особливими освітніми потребами» [162].

«Принцип обліку вікових психологічних й індивідуальних особливостей розвитку визначає індивідуальний підхід до дитини й побудова корекційної роботи на базі основних закономірностей психічного розвитку з обліком сензитивних періодів» [101; 162]

«Принцип комплексності методів соціально-педагогічного впливу дозволяє надати допомогу дитині і його батькам».

«Принцип особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів – опір на розвиток особистості в діяльності, активна діяльність самої дитини в рамках провідної для віку діяльності є рушійною силою його розвитку» [125; 126].

«Принцип оптимізму в корекційно-розвивальній роботі – створення «ситуації успіху», віру в позитивний результат, заохочення її найменших досягнень» [125; 126].

«Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною. Дитина розвивається в цілісній системі соціальних відносин, суб'єктом якої він є» [38; 39].

Особливості міжособистісних відносин, спілкування, форм спільної діяльності й способів її здійснення становлять найважливіший компонент розвитку, визначають його зону найближчого розвитку. Успіх корекційної

роботи з дитиною, поряд з іншими складовими, залежить і від співробітництва з батьками.

Основне завдання освітнього закладу – соціалізації дітей. Як показало дослідження, успішна інтеграція дитини в соціум можлива при активному супроводі всіх сфер розвитку дитини. Тому завданнями соціально-педагогічного супроводу в закладах освіти мають бути:

- 1) розвиток навчально-практичної діяльності на етапі молодшої школи;
- 2) розвиток індивідуально-особистісних та соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків та комунікативної сфери;
- 3) формування особистісного та професійного самовизначення, розвиток мотиваційної сфери.

У корекції й розвитку навичок навчально-практичної діяльності застосовувались елементи групової та індивідуальної психокорекційної робота.

Використовувалися корекційні посібники – «Рамки-вкладки Монтесорі», буквено-фонематичні та математичні набори універсального дизайну, геометричні тактильні лото; автентичних дидактичних матеріалів для роботи з даною категорією дітей для розвитку нюху «Розумний носик», фонематичного слуху «Знайди пару», тактильного сприймання – тактильне доміно «Фактурні долоньки», «Відчуй на дотик»; для розвитку орієнтування у просторі – фактурні плани-схеми приміщень, ділянок [97; 98; 99; 100; 101].

Організація корекційної складової освітнього процесу спрямована на подолання специфічних перешкод в оволодінні навчальними навичками дітей з глибокими порушеннями зору з використанням новітніх технологій, розвитку сенсорних умінь та навичок здобувачів освіти за рахунок збережених аналізаторів шляхом соціально-педагогічного супроводу та медичного контролю.

У навчальному закладі, де навчаються і виховуються діти з глибокими порушенням зору, урок несе не тільки навчально-пізнавальне навантаження, а й є однією з складових частин корекційно-реабілітаційної роботи.

Тому для успішного супроводу соціалізації дитини з глибокими порушеннями зору необхідне технічне забезпечення навчально-практичної діяльності.

В нашому дослідженні використовувалося технічне обладнання та було зроблено основний акцент на розвиток збережених аналізаторів дитини з глибокими порушеннями зору.

Для розвитку слуху на корекційних заняттях використовувався дидактичний посібник «Знайди пару» та програма «Світ звуків».

На заняттях дітей навчали слухати і чути звуки природи, звуки вулиці, звуки які оточують в побуті. Звичайно ж на заняттях розвивали у дітей тактильність, а саме чутливість кінчиків пальців рук. Розвиваючи тактильність, дітей вчили «чути», відчувати на дотик тканину. Також працювали над розвитком нюху.

Велику увагу на компенсаторно-корекційних заняттях приділялося розвитку дрібної моторики. Для цього використовувалися прищіпки, шнурівки, скріпки [97; 98; 99; 100; 101].

Також активно працювали над розвитком вміння орієнтуватися в малому просторі, працювали з пазлами, вчили дітей складати ціле з частин.

Незамінним навчальним посібником на корекційно-компенсаторних заняттях є прилад «Графіка». Прилад «Графіка» призначений для побудови на площині сліпими і слабозорими дітьми різних математичних графіків, геометричних фігур. Посібник сприяє розвитку зорової функції, він використовувався для виконання завдань з орієнтування, викладання схем класів, спальні. Працюючи з цим тифлоприладом, діти вивчають емоції, що є важливим для дітей з глибокими порушеннями зору [101].

Працюючи з дітьми з глибокими порушеннями зору, на корекційних заняттях активно використовували тифлоприлад «Світлячок». Прилад «Світлячок» активно розвиває простежуючу функцію очей, сприяє формуванню біокулярного зору, впливає на розвиток зорово-рухової координації, логічного мислення, пам'яті, уваги, мови. Також займаючись на приладі діти вдосконалюють графічні навички, що є дуже важливим для слабозорих [97; 98; 99; 100; 101].

Незрячі діти і діти з глибокими порушеннями зору відчують труднощі в оволодінні навичками малювання. На заняттях використовувалися креслярські дошки для малювання рельєфних зображень, які дозволяють кульковою ручкою виконувати рельєфне креслення або малюнок на щільному папері. Так само на заняттях працювали з приладом для рельєфного малювання «Школяр», але тут вже дитина малює на спеціальній плівці [97; 98; 99; 100; 101].

Для незрячих дітей використовується для письма шрифт Брайля. Для написання рельєфно-крапкового шрифту потрібно прикласти чи мало зусиль. На заняттях необхідно готувати руку дитини до роботи з грифелем за допомогою поролонових дощечок. Наступним етапом нашої роботи є робота з шестикрапкою. роботі нами використовувалися різновиди шести крапки, а саме: мала шестикрапка, велика шестикрапка, 3-х рядкова шестикрапка) [97; 98; 99; 100; 101].

На наступному етапі починається робота з приладом, а саме діти починають писати. Для цього використовується спеціальний прилад «Школяр», спеціальна «ручка» – грифель, спеціальний папір для письма за Брайлем.

Особлива увага в компенсаторно-корекційній роботі приділяється орієнтуванню в просторі і мобільності. Основною метою занять є завдання навчити незрячу дитину не виділятися з натовпу не відчувати себе не таким як усі. Незамінним у такій роботі є тифлоприлад «Орієнтир».

Працюючи з цим приладом діти можуть будувати на площині різні плани місцевості, маршрути руху, плани будівель, місць громадського користування. І перш ніж вийти за межі закладу, дитина можемо пальчиками «пройти» свій маршрут.

Також на заняттях мобільності діти навчаються ходити з тростиною. Для цього є тростини – телескопічна, складна і різні наконечники, які можна змінювати при необхідності.

Методика соціально-педагогічного супроводу навчально-практичної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору складається з таких етапів: попереднього, основного, заключного.

Попередній етап: включає підготовку й проведення діагностики, обробку діагностичних даних, комплектацію групи, розробку теоретичних і практичних рекомендацій для консультування педагогів і батьків.

Основний етап: включає проведення корекційно-розвиваючих занять 2 рази в тиждень (по 30-35 хвилин) [97; 98; 99; 100; 101].

Методика супроводу включає 10 психокорекційних занять. Кандидатами для занять є діти з глибокими порушеннями зору у віці 8-10 років.

Мета методики: корекція й розвиток у молодших школярів пізнавальної, емоційної й комунікативної сфер особистості в умовах навчально-практичної діяльності.

Завдання методики [97; 98; 99; 100; 101]:

- 1) Створити комфортні корекційно-розвиваючі умови для молодших школярів, що сприяють корекції й розвитку пізнавальних процесів й особистісних особливостей у дітей.
- 2) Сприяти загальному сенсорному розвитку вищих психічних функцій, формуванню позитивної мотивації до навчання, мовленнєвій активності в молодших школярів в умовах спільної навчально-практичної діяльності.

3) Створити атмосферу прийняття й взаєморозуміння в дитячому колективі.

4) Розвивати самостійність, соціально схвалену поведінку, вміння планувати та діяти по інструкції.

Структура занять:

- Ритуал вітання – дозволяє споювати дітей, створювати атмосферу групової довіри й прийняття.

- Розминка – засіб впливу на емоційний стан дітей, їхня активність, спрямованість на продуктивну групову діяльність. Включає ігрові завдання на розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, психогімнастику, мовленнєву зарядку, розвиток дрібної моторики, виразності рухів.

- Основний зміст заняття – містить у собі фронтальну роботу із психологом по розвитку й корекції пізнавальних процесів і мови, як показника розвитку мислення; самостійна робота в зошиті, під час індивідуальних завдань на закріплення отриманих знань.

- Рефлексія минулого заняття – з'ясування емоційного стану дитини до заняття.

- Ритуал прощання – підведення підсумків заняття, налаштування на нову зустріч.

Заключний етап містить у собі організацію й проведення повторної психодіагностики, обробку даних діагностичного обстеження, інформування педагогів і батьків про результати роботи.

Умови ефективності корекційної роботи:

- присутність всіх членів колективу на заняттях;
- виконання строгого розпорядку групових занять;
- говорити в групі відкрито й щиро;
- допомагати товаришам по групі, включатися в роботу;
- вислухувати думки оточуючих, поважати їх;
- враховувати індивідуальні особливості дітей;

- аналіз командою супроводу кожного заняття, з метою підбора ефективних корекційних технік;

- прийняття дітей такими, які вони є, прояв емоційної підтримки, емоційний причетності й демонстрації еталонної поведінки;

- комплексне використання психологічних механізмів групової динаміки, арт-терапії, ігрової терапії, рольових ігор, сказкотерапії [97; 98; 99; 100; 101].

При складанні корекційно-розвиваючих занять ми, використовували методичні прийоми таких авторів як, І. Агєєва, Т. Сак, Є. Синьова, Г. Юсупова [109; 209; 217]

Після поглибленого огляду дітей медичними фахівцями та вузькими спеціалістами починаючи з підготовчого класу (або вступу дитини до школи) заводиться лікувальний журнал та складається Індивідуальна програма корекційно-відновлювальної роботи. Двічі на рік (або при необхідності) інформація у журналі корегується.

Лікувальний журнал містить:

I. Рекомендації лікаря офтальмолога

- Таблиця гостроти зору учнів

- Динаміка гостроти зору

-Таблиця дозволеного часу роботи за комп'ютером згідно з захворюванням

- Лист здоров'я (основна та підготовча група на уроках фізкультури);

II. Інформація лікаря педіатра

III. Рекомендації практичного психолога

IV. Сторінка соціального педагога

- соціальний паспорт класу

V. Рекомендації вчителя-реабілітолога

VI. Рекомендації вчителя-дефектолога

VII. Рекомендації вчителя-логопеда

VIII. Зміст роботи предметів корекційної спрямованості

IX. Індивідуальна сторінка з фотокарткою та персональними даними дитини, в тому числі діагноз, супутній діагноз та специфіка зору;

- Індивідуальна програма корекційно-відновлювальної роботи
- Основні напрями роботи вузьких фахівців з даною дитиною.

Корекційно-розвивальна та відновлювально-реабілітаційна робота – це комплексний процес забезпечення якісної освіти дітям з глибокими порушеннями зору шляхом організації їх навчання у навчально-реабілітаційному центрі. Освітній процес забезпечується на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Передумовою у забезпеченні успішності навчання дитини з глибокими порушеннями зору у навчально-реабілітаційному центрі є індивідуалізація освітнього процесу.

У зв'язку з цим на основі індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (наказ МОЗ №623 від 08.10.2007) розроблено індивідуальні програми корекційно-відновлювальної роботи та розвитку дитини з глибокими порушеннями зору [142].

Розроблення цієї комплексної програми спрямоване на допомогу педагогічному колективу вдосконалити освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб дитини.

Індивідуальне планування освітнього процесу має на меті:

- проведення додаткових корекційно-розвивальних та відновлювально-реабілітаційних заходів та форм підтримки у процесі навчання;
- організацію спостереження за динамікою розвитку учня.

Процес складання індивідуальної програми корекційно-відновлювальної роботи дитини з глибокими порушеннями зору носить диференційований характер, розробляється на основі аналізу проблеми розвитку учня та його освітніх потреб.

Індивідуальна програма корекційно-відновлювальної роботи розробляється фахівцями команди соціально-педагогічного супроводу із обов'язковим залученням [97; 98; 99; 100; 101; 142]:

- заступника директора з навчально-виховної роботи,
- вчителів, вихователів Центру, які безпосередню беруть участь у освітньому процесі,
- батьків або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Така співпраця забезпечує взаємозв'язок між педагогами та батьками, дозволяє відстежити динаміку розвитку дитини і регулює комплекс суперечливих питань, які виникають між батьками і вчителями в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ця програма містить інформацію про систему спеціальних корекційних та реабілітаційних заходів, види необхідної лікувальної допомоги. Таким чином, у індивідуальній програмі фіксується розклад занять з відповідними фахівцями (вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, вчителем-реабілітологом, практичним психологом, інструктором з лікувальної фізкультури), визначається графік проходження плейоптооптичного лікування, фізіотерапевтичних процедур та курсу масажу [97; 98; 99; 100; 101; 142] .

До кожної програми корекційно-відновлювальної роботи вузькими фахівцями та педагогами предметів корекційної спрямованості розробляються індивідуальні перспективні плани роботи на кожну дитину.

Індивідуальна програма корекційно-відновлювальної роботи в навчально-реабілітаційному центрі строком на один рік.

Завдяки лікувальному журналу зібрано максимальну інформацію про дитину, що дозволяє організувати якнайліпше процес реабілітації, корекції, навчання та виховання в умовах навчально-реабілітаційного центру. Це

дозволяє педагогам закладу правильно побудувати роботу індивідуально з кожною дитиною під час освітнього процесу.

Соціально-педагогічний супровід – це система суб'єктно-суб'єктна, тому не можлива без впливу на суб'єкти її реалізації – педагогічний колектив закладу освіти. Для успішного впровадження системи соціально-педагогічного супроводу дітей необхідним компонентом є готовність команди фахівців. Тому за результатами експерименту організовано заходи з підвищення кваліфікації педагогічного колективу, психологів та соціальних педагогів з питань упровадження соціальних компетентностей в системі освіти дітей з глибокими порушеннями зору; експериментально апробовано психолого-педагогічні засади та інтерактивні методи медіа психологічної і медіа освітньої підготовки в програмах соціальної спрямованості. Здійснено підсумковий етап діагностики рівнів соціокультури суб'єктів освітнього процесу та їхньої готовності до конструктивної взаємодії. Проведено статистичну обробку результатів дослідницько-експериментальної роботи закладу, що відображають розвиток соціокультури особистості в освітньому процесі в умовах навчально-реабілітаційного центру і сім'ї. Проаналізовано отримані результати проведеної роботи з метою визначення змін, які відбулися порівняно зі станом на початок експерименту, виявлено вплив соціопрактик різного роду на психологічний стан дитини з глибокими порушеннями зору, підготовлено і видано інформаційно-аналітичні і науково-методичні публікації у періодичних виданнях та наукових збірниках Колектив Центру випускає часопис «Вісник «Кришталіка», де відображається життя закладу освіти день за днем [97; 98; 99; 100; 101] .

Практичну діяльність, використання методів та форм роботи з підвищення соціальної обізнаності педагогами РНРЦ «Кришталік» репрезентовано в авторських посібниках, дидактичному матеріалі для дітей з глибокими порушеннями зору, що безпосередньо застосовуються на різних етапах освітнього процесу.

Впровадження методики соціально-психологічного супроводу дозволило:

- по-новому формувати у дітей з глибокими порушеннями зору розуміння соціального оточення і сучасних технологій та соціальних зв'язків;
- розвинути словниковий запас і комунікативні навички;
- сформувати прийняття себе та вміння ідентифікувати себе з однолітками;
- розвинути розуміння нормативної поведінки, її застосування, запобігати здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, алкоголь тощо);
- привити вміння і бажання вчитися та вибрати професію;
- формувати автономність особистості дитини з порушеннями зору;
- розвинути вміння застосовувати знання в практичній діяльності;
- переносити сформовані соціальні навички в нові умови;
- навчити володіти прийомами цілепокладання, як прийняття та усвідомлення мети, наданої вчителем;
- навчити робити свідомий вибір, проектувати та планувати майбутнє.
- розвинути інтегративні навички та підготувати дітей з глибокими порушеннями зору до самостійного життя.

Ефективність методики соціально-педагогічного супроводу доведено шляхом психодіагностики рівня соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору за виділеними у дослідженні критеріями (таблиця 3.2).

В експериментальній групі було визначено статистично значущі показники: значно збільшилася кількість дітей з високим рівнем соціалізації (від 8,76% до 35,09%). Значно зменшився показник дітей, які мали низький рівень (від 54,39% до 10,52% (таблиця 3.2). Низький відсоток соціалізації у

10,52% дітей з глибокими порушеннями зору експериментальної групи після впровадження методики соціально-педагогічного супроводу обумовлений їх рівнем первинного порушення, слабкістю формування причинно-наслідкових зв'язків та низьким рівнем, швидкістю та якістю засвоєння знань, вмінь та навичок.

Таблиця 3.2

Рівні соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору контрольної та експериментальної груп (в %)

Рівні сформованості	Експериментальна група			Контрольна група		
	констат. експеримент	формував. експеримент	t/p	констат. експеримент	формував. експеримент	t/p
Високий	8,76	35,09	2,4/0,01	8,93	16,08	0,61/0,05
Середній	36,85	54,39	1,7/0,05	39,28	39,28	-
Низький	54,39	10,52	4,39/0,001	51,79	44,64	0,79/0,05

Рівень соціалізації у дітей контрольної групи практично не змінився (таблиця 3.2). Значного покращення у представлених показниках усіх рівнів не виявлено. Низький рівень мають 51,79% дітей на початку констатувального експерименту, та 44,64% дітей після його закінчення ($t=0,79$; $p \geq 0,05$).

Високий рівень соціалізації в контрольній групі мають 8,93% дітей з глибокими порушеннями зору на початку експерименту, в кінці цей показник зріс до 16,08% ($t=0,61$; $p \geq 0,05$), але значних зсувів у представлених показниках не виявлено (таблиця 3.2). Середній рівень соціалізації у дітей в контрольній групі за всіма зазначеними критеріями залишився без змін (таблиця 3.2).

Незначні позитивні зміни в контрольній групі пов'язані з тим, що діти навчаються в навчально-реабілітаційних центрах або спеціальних

загальноосвітніх закладах, і з ними проводиться програмна виховна та корекційна робота, яка надає певний результат. Але без спеціально організованого соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток соціальних компетентностей як передумови соціалізації дитини – цей результат незначний.

Як показало дослідження, порівняно з даними контрольної групи, у експериментальній помітно підвищився комунікативний рівень дітей, рівень інтегративних навиків, рівень автономності, прийняття себе, розуміння власних схильностей, потреб та здібностей, використання їх для самоактуалізації та зростання, створення власних духовних та моральних цінностей, мотивів провідної діяльності. Діти експериментальної групи знають і виконують норми соціальної поведінки у міжособистісному спілкуванні з однолітками та дорослими, мають високу комунікативну потребу та мотивацію до навчання. Діти мають знання як конкретного, так і абстрактного характеру, цілеспрямовано виявляють пізнавальну цікавість до природного, наочного й соціального світу, можуть встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Значно підвищився в експериментальній групі рівень уявлень дітей з порушеннями зору про план майбутнього, про послідовність у плануванні та необхідність планування власного життя для досягнення будь-якої життєвої мети, про майбутню сім'ю та професію; діти навчилися проектуванню життєвих планів; плануванню свого часу, плануванню події на короткий та довгий строк, порівнянню власних досягнень в минулому та в сучасності, плануванню досягнень в майбутньому; отримали та засвоїли знання про необхідність налагодження соціальних зв'язків, навчилися звертатися за допомогою та налагоджувати міжособистісні стосунки, оволоділи навиками соціально-нормативної поведінки.

Таким чином, ґрунтуючись на запропонованому розумінні сутності поняття «соціально-педагогічний супровід дітей», аналізі підходів, зробленому на початковому етапі експерименту, було визначено зміст,

форми, прийоми та організація методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору, обґрунтовано та втілено в практику методики, здатну забезпечити повноцінну соціалізацію дитини – методику, яку можливо масштабувати та застосовувати в інших спеціальних та інклюзивних закладах освіти для дітей з глибокими порушеннями зору [97; 98; 99; 100].

Проведений експеримент не претендує на всебічність охоплення проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору й повноту викладання всіх можливих механізмів їх соціалізації. Ми звернулися, передусім, до соціально-педагогічного аспекту питання, акцент робили на формуванні та розвитку провідної діяльності, міжособистісних стосунків і самосвідомості учнів з глибокими порушеннями зору.

Подальшого вивчення потребують дослідження супроводу учнів з глибокими порушеннями зору в процесі їх професійної соціалізації, а також питання автономності як складової соціалізації у межах різних концептуальних положень і підходів. Показник автономності за результатами контрольної діагностики під час експерименту виявився нижчий за інші показники соціалізації у дітей з глибокими порушеннями зору. Зазначимо, що саме прагнення до автономії, незалежності самосвідомості від зовнішніх обставин та внутрішніх конфліктів і фрустрацій становить основу розвитку особистості. Його формування потребує інноваційних підходів та нових компетентностей, зокрема вміння й бажання опановувати новими знаннями, набувати нові навички, визначати нові життєві цілі впродовж всього життя – саме це забезпечить автономність особистості. Тому необхідне продовження експериментальної роботи за напрямом формування 10 основних соціальних компетентностей Нової української школи в учнів РНРЦ «Кришталік», зокрема компетентності «Вміння навчатися впродовж життя», що забезпечить

успішну життєву та професійну соціалізацію осіб з глибокими порушеннями зору.

Висновки до третього розділу

За результатами проведення формувального етапу експерименту можемо зробити наступні висновки:

1. Обґрунтовано та апробовано на практиці у роботі навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних шкіл методику соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору.

2. Створена структура методичної роботи фахівців центру в рамках соціально-педагогічного супроводу. Структура включає науково-методичну та педагогічну раду Центру, методичні об'єднання вчителів-предметників, профілактично-лікувальну службу, піклувальну раду, представників соціальних служб та батьківський університет.

3. Визначено основні форми методичної роботи фахівців центру в рамках соціально-педагогічного супроводу.

4. Створено соціально-педагогічну службу (СП) Центру (команду соціально-педагогічного супроводу), яка займається складанням індивідуальних планів розвитку дитини та їх реалізацією – це професійне об'єднання адміністрації, медичної служби, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, логопеда, вихователів та вчителів. Мета СП служби: супровід дитини з глибокими порушеннями зору.

5. Визначено основні форми діяльності фахівців закладу:

- діагностична діяльність, яка передбачає вивчення конкретної дитини, що має порушення у розвитку;

- прогностична діяльність, яка передбачає визначення напрямів корекційної роботи з кожною дитиною, складання індивідуальної програми розвитку та плану корекційно-розвивальної та виховної роботи з дитиною на певну перспективу, прогнозування результатів корекційного та освітнього впливу;

- корекційна діяльність, яка передбачає впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації на основі індивідуального та диференційованого підходів; проведення корекційно-розвиткових занять та ін.

- інформаційно-консультативно-просвітницька діяльність, яка передбачає своєчасне і переконливе інформувати батьків, педагогічний колектив про проблеми дітей з порушеннями розвитку і труднощами навчання.

6. Визначено методи роботи команди соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ: індивідуальні бесіди, пояснення; консультування, перегляди відео матеріалів з проблеми, лекторії, тифлосемінари.

7. Розроблено та впроваджено в практику основні принципи діяльності команди комплексного соціально-педагогічного супроводу центру: доступність, своєчасність, індивідуальний підхід, гуманність, комплексність, ефективність, толерантність, спадкоємність, багатофункціональність, інтеграція, оперативність, репрезентативність, адаптивність.

8. Розроблено основні критерії ефективності соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах НРЦ: розвиток навчально-практичної діяльності на етапі молодшої школи; розвиток індивідуально-особистісних та соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків та комунікативної сфери; формування особистісного та професійного самовизначення, розвиток мотиваційної сфери та самосвідомості випускників закладу.

9. Розроблено напрями та форми підвищення готовності фахівців навчально-реабілітаційного центру до впровадження та реалізації методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору.

10. За результатами діагностики дітей на формувальному етапі було зроблено висновок, про зростання рівня соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору за трьома критеріями (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний): зріс рівень сформованості навчально-практичної діяльності у дітей, розвитку комунікативних і інтегративних навиків, міжособистісних стосунків, соціально-нормативної поведінки та самосвідомості. Значно підвищився рівень самовизначення, зокрема професійного, старшокласників закладу.

Зміст третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Колодная Н. А., Муренец Л. С. Использование современных средств наглядности в обучении детей с нарушениями зрения. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 22 (161). С. 81-89.

2. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 84-87.

3. Колодна Н. А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип. XVII в двох частинах. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). Ч. II. С. 307-313.

4. Колодна Н. А. Корекційна робота з формування життєвих планів у дітей з порушеннями зору в умовах НРЦ «Кришталік». *Науковий часопис. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 37.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.57-62

5. Kolodna N. A., Bystrova Yu.O., Kovalenko V. Ye. Social and medical support of children with disabilities in training and health treatment centers. *Nowoczesna edukacja: flozofa, innowacja, doświadczenie – Nr 1(9).* – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2018. – p. 26-31.

6. Колодна Н. А. Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Лисичанськ: изд-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж, 2017. С. 69-73.

7. Колодна Н. А. Естетично-гуманітарне виховання в умовах навчально-реабілітаційного центру як складова соціалізації дітей з ООП. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / К.О.Островська, Д.І.Шульженко, Г.С.Піонтківська, Є.О.Кузьмінська.* Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 223-228.

8. Колодна Н. А. Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя». *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Тербовля, 5-7 червня 2019. С. 32-34.

9. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А., Петруня А. М., Коваленко В. Є., Лупир С. А. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу: навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації інституту післядипломної педагогічної освіти ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 298 с.

10. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А., Петруня А. М., Коваленко В. Є., Лобода С. М. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 358 с.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру дає підстави зробити наступні висновки:

1. На підставі теоретичного аналізу спеціальної та соціальної педагогічної літератури з'ясовано, що соціально-педагогічний супровід є системою послідовної, комплексної, соціально спрямованої педагогічної діяльності команди фахівців, яка забезпечує процеси індивідуалізації особистості учня, створює умови для його самовизначення за рахунок власних можливостей та здібностей, захищає права учня.

2. Встановлено, що соціально-педагогічний супровід у педагогічній системі навчально-реабілітаційного центру – це системний процес створення умов для самостійного життєвого вибору дитини з порушеннями зору, її самореалізації в провідній діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах. Соціально-педагогічний супровід здійснюється усіма суб'єктами педагогічної системи в ситуаціях взаємодії з дитиною та спрямований на пошук сильних сторін і компенсаторних механізмів розвитку дитини з глибокими порушеннями зору, корекцію, опору на збережені психічні функції та аналізатори з урахуванням структури порушення й рівня психофізичного розвитку, створення соціально-педагогічних умов для формування зв'язку з суспільством та формування інтегративних навиків.

3. На основі соціально-правового та дефектологічного аспектів забезпечення соціалізації дитини з особливими освітніми потребами розроблено та впроваджено методика соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Визначено основні компоненти методики соціально-педагогічного супроводу дитини: дослідно-експериментальний, продуктивний,

нормативний, корекційний, інформаційний, та його функції в рамках освітнього процесу: діагностична підтримка, консультативна діяльність, інформаційне та методичне забезпечення, організація діяльності та управління.

4. Встановлено, що комплексний соціально-педагогічний супровід командою фахівців має ґрунтуватися на основних методологічних принципах, котрі дозволяють створювати та впроваджувати ефективні інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами, спрямовані на розвиток всіх сфер соціалізації дитини (провідна діяльність; міжособистісні стосунки та спілкування; самосвідомість).

5. Визначено основні показники ефективності методики соціально-педагогічного супроводу в різних сферах соціалізації дитини: у сфері провідної діяльності – знання та уявлення про навколишній світ, сформованість навичок навчально-практичної діяльності, розвиток інтересів, навчальної мотивації, схильностей і здібностей; у сфері міжособистісних стосунків і спілкування – сформованість комунікативної і спільної діяльності, міжособистісних стосунків; вміння вирішувати конфліктні ситуації, володіння соціально схваленою поведінкою; у сфері самосвідомості – сформованість життєвого цілепокладання, особистісного та професійного самовизначення, розвинення соціальної мотивації, самосвідомості та рефлексії.

6. На основі показників ефективності соціально-педагогічного супроводу та критеріїв (когнітивний, мотиваційно-ціннісний і особистісно-діяльнісний) визначено три узагальнені рівні соціалізації дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру: високий, середній та низький.

Встановлено, що на початку експерименту менш ніж 9% учнів мали високий рівень соціалізації. У половини респондентів (54,39% в експериментальній та 51,79% в контрольній групі) навпаки виявлено низький

рівень, ці діти характеризуються порушеннями комунікативної діяльності, поведінки та невисокою пізнавальною активністю, обмеженим безсистемним запасом знань про навколишній світ, мають несформовані практичні та інтегративні навички, недостатній рівень самостійності та автономності, низький рівень навчальної мотивації.

7. Розроблено напрями (психологічний, мотиваційний і технологічний) та форми підвищення готовності фахівців навчально-реабілітаційного центру до впровадження та реалізації методики соціально-педагогічного супроводу: колективні традиційні форми – інструктивно-методичні та наукові семінари, предметні декади, методичні тижні та виставки, лекції, конкурси, фестивалі методичних ідей; колективні інноваційні форми – вебінари, скайп-конференції, фотосесії педагогічної майстерності, написання грантових заявок; групові форми – психологічні тренінги, школа молодого педагога, творча майстерня, естафети педагогічних ноу-хау; індивідуальні – співбесіди, прем'єри творчого пошуку; введено обов'язкове стажування педагогів, розробка індивідуальних грантів – все це дозволило підвисити цей показник з 33% в 2013 році до 93% – в 2016 році.

8. Розроблено та апробовано комплекс соціально-педагогічних технологій організації процесу соціалізації учнів з порушеннями зору на основі кейс-методу – інтерактивної технології навчання для формування компетентностей та особистісних якостей на основі вирішення реальних та змодельованих вчителем соціальних ситуацій, які потребують аналізу, додаткових знань та самостійного пошуку рішення.

9. Підтверджено ефективність впровадження експериментальної методики в умовах навчально-реабілітаційного центру: в два рази збільшився показник успішності в навчальній діяльності дітей ($p \leq 0,001$), підвисився рівень розвитку інтегративних навичок (від 34,1% до 87,3%); збільшилися середні показники соціальної активності (від 61,8% до 88,7%) та моральності (від 39,1% до 88,7%), в 2,5 рази підвисився рівень сформованості

мотиваційної сфери дітей з глибокими порушеннями зору ($p \leq 0,001$). Значно збільшилася кількість дітей з високим рівнем соціалізації (від 8,76% до 35,09%) та зменшився показник дітей, які мали низький рівень (від 54,39% до 10,52%).

Результатом реалізації методики соціально-педагогічного супроводу є професійне самовизначення випускників закладу – їх успішний вступ до вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Всі 100% випускників закладу обрали професію та продовжують навчання. Більше половини випускників закладу (56%) стали студентами технікумів та коледжів, 20% випускників – студенти закладів вищої освіти України.

Отже, застосування методики соціально-педагогічного супроводу дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру вирішує більшість проблем, пов'язаних з їх особистісним, життєвим і професійним самовизначенням.

Подальшого вивчення потребують дослідження соціально-педагогічного супроводу осіб з порушеннями зору після закінчення закладу середньої освіти, а також питання автономності як складової соціалізації у межах соціально-правового та дефектологічного підходів. Доцільно продовжувати експериментальну роботу за напрямом формування десяти основних соціальних компетентностей Нової української школи у дітей з глибокими порушеннями зору, що забезпечить успішне особистісне та професійне самовизначення та соціалізацію осіб з порушеннями зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агранович З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. СПб. : Детство-Пресс, 2003. 40 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы : учеб. пособие М. : ВЛАДОС, 2004. 368 с.
3. Андреева И. В., Лузинова И. И. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоров'я. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 3-8.
4. Архитко О. В., Бистрова Ю. О. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2018. Вип. 36. С. 11-17.
5. Бабич Н. М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(1). С. 16-26.
6. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 6-14.
7. Барінов Ю. В. Синьова Є. П. Регіональні особливості захворюваності на хвороби ока та придаткового апарата дітей різного віку [Електронний ресурс]. *Архів офтальмології України*. 2017. Т. 5. № 2. С. 6-10. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aroft_2017_5_2_3
8. Барко В. В. Значення наукової школи І. С. Моргуліса для розвитку вітчизняної тифлопедагогіки. *Науковий часопис Національного*

- педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 11-17.*
9. Барко В. В. Трудове навчання як засіб корекційно-виховної роботи з учнями із вадами зору (за результатами досліджень І. С. Моргуліса). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 14-18.*
 10. Бегас Л. Д. Історичні аспекти розвитку соціальної педагогіки як науки, її предмет, мета, завдання та особистість соціального педагога. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2019. Вип. 32. С. 5-17.*
 11. Бех І. Д. Проблеми аномальної дитини. *Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. 1995. № 2. С. 127-133.*
 12. Бігунов Д. О. Психологічні механізми виходу із конфліктних комунікативних ситуацій. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. 2018. Т. 23, Вип. 2. С. 33-40.*
 13. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
 14. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 21. Вип. 5. К., 2008. С. 12-18.*
 15. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід навчально-реабілітаційного процесу в освітніх закладах для дітей з порушеннями зору. *Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. № 3(152). С. 13-18.*

16. Бистрова Ю. О., Колодна Н. А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2008. № 12(151). С. 42-46.
17. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічний супровід професійної соціалізації учнів з вадами зору. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. № 1. Т. I. 2012. С. 99-105.
18. Бистрова Ю. О., Петруня А. М., Коваленко В. Є., Лобода С. М., Колодна Н. А. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 358 с.
19. Битянова М. Р. Адаптація ребенка в школі: діагностика, корекція, педагогіческа підтримка. М.: Совершенство, 1997. 112 с.
20. Богач О. В., Висоцька З. І. Психологічний аналіз третього етапу процесу прийняття рішень у ситуаціях морального вибору. *Вісник Одеського національного університету*. Серія: Психологія. 2018. Т. 23, Вип. I. С. 25-33.
21. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 98-107.
22. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К. : Радянська школа, 1987. 128 с.
23. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
24. Бондар В. І., Синьов В. М. Учитель, вчений, організатор галузі спеціальної освіти, громадянин (до сторіччя від дня народження І. Г. Єременка). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 31. С. 34-39.

25. Бондаренко Ю. А. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором. Суми : Редакційна колегія, 2018. 334 с.
26. Бондаренко Ю. А. Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором: автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.03. К. : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2017. 36 с.
27. Бордюг Ю. В. Використання тренінгових технологій у процесі підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2015. Вип. 11-12. С. 5-18.
28. Быстров А. Е., Лупыр С. А., Петруня А. М. Медична реабілітація як основа процесу успішної соціалізації учнів з порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 8(243). С. 22-31.
29. Быстрова Ю. А. Профессионально-трудова реабілітація лиц с нарушениями здоровья. Психолого-медико-педагогический аспект. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225). Ч. II. С. 5-10.
30. Вавіна Л. С., Дегтяренко Т. М. Система спеціальної освіти: проблеми та перспективи. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2015. Вип. 11-12. С. 35-48.
31. Вавіна Л. С. Реалізація компетентнісного підходу до навчання української мови і читання молодших школярів з порушенням зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук. метод. зб. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки, ГО «Асоц. фах. спец. та інклюз. освіти». Київ, 2000. Вип. 3(1). С. 13-17.
32. Варбан М. Ю. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте. *Практ. психологія та соц. робота*. 1999. № 3. С. 32-36.

33. Введение в психологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. А. В. Петровского. М. : Изд. центр «Академия», 1995. 496 с.
34. Висковатова Т. П. Развитие познавательной сферы в детском возрасте. Одесса : СВЕТ, 1990. 127 с.
35. Вихляев Ю. М., Загорська З. І., Вернігорова О. С., Рудяк С. В. Можливості сенсорних аналізаторів сліпих учнів у сприйманні інформації та коригуванні циклічних вправ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 38-43.
36. Вихляев Ю. М. Лідер-тренажер для сліпих і глухих плавців. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 11. С. 18-21.
37. Все про соціальну роботу: Навчальний енциклопедичний словник-довідник / За науковою ред. д.с.н., проф. В. М. Пічі. Вид. 2-ге, виправлене, перероблене та доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2013. 616 с.
38. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Изд-во «Работник просвещения», 1926. 348 с.
39. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии : сборник; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. М. : Просвещение, 1995. 524 с.
40. Выготский Л. С., Давыдова В. В. Собрание сочинений : в 6 т.; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1982. Т. 2 : Проблемы общей психологии. 1982. 504 с.
41. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования*. 1995. Вып. 3. С. 58-59.

42. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или Как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб.: Сфера, 1994. 160 с.
43. Георгиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Л., 1985. 259 с.
44. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся. *Сов. педагогика*. 1990. № 5. С. 81-87.
45. Гладких Н. В. Специфічні особливості психофізичного розвитку дітей з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2015. Вип. 11-12. С. 82-95.
46. Глоба О. П. Концепція створення в Україні національної системи корекційно-реабілітаційних послуг. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С. 64-77.
47. Голланд Д. Опитувальник професійної спрямованості (ОПС) : (модифікація В. В. Синявського та О. О. Яшишина). *Психодіагностика в службі зайнятості* : метод. посіб. К. : Главник, 1998. С. 22-32.
48. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М. : Прометей, 1993. 304 с.
49. Гордиенко Е. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе. *Дефектология*. 1981. № 5. С. 14-20.
50. Гордин Л. Ю. Воспитание и социализация личности. *Сов. педагогика*. 1991. № 2. С. 38-43.
51. Гребенюк Т. М. Вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах.

- Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : зб. наук. пр. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Вип. 3. С. 52-63.
52. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Тімакова Ю.В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору. К., 2008. 146 с.
53. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2008. 215 с.
54. Григорьева Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников. М. : Педагогика, 1993. С. 52-57.
55. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Солнцева О. Г. Развитие восприятия у детей : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. М. : Школа-Пресс, 2001. 224 с.
56. Гудонис В. П. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением. *Дефектология*. 1996. №2. С. 7-12.
57. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление* : сб. ст. / под ред. А. В. Петровского. М., 1989. С. 64-89.
58. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
59. Денискина В. З. Использование остаточного зрения и развитие зрительного восприятия в процессе обучения математике учащихся начальных классов школ слепых детей. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2008. № 5. С. 62-79.
60. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К. : «МП Леся», 2011. 528 с.

61. Дмитрієва І. В. Змістовно-процесуальні компоненти системи естетичного виховання розумово відсталих учнів 6-9-х класів засобами мистецтва. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2008. № 22(161). С. 55-64.
62. Дмитрієва І. В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2006. Вип. 5. С. 116-123.
63. Дмитрієва О. І. Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 34. С. 10-15.
64. Довгопола К. С. Вплив глибоких порушень зору на становлення самоконтролю образотворчої діяльності у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук. метод. зб. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки, ГО «Асоц. фах. спец. та інклюз. освіти». Київ, 2000. Вип. 3(1). С. 27-32.
65. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. М. : Просвещение, 1981. 176 с.
66. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: справ.-метод. пособие для учителя. М. : Просвещение, 1990. 223 с.
67. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М. : Учпедгиз, 1961. 239 с.
68. Жемера Н. Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів. *Трудова підготовка*. 2002. № 4. С. 26-30.

69. Заверико Н. О., Зверева І. Д. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості: соціальна педагогіка і адаптивність особистості. *Соціальна педагогіка і адаптивність особистості*. Суми, 1994. С. 49-59.
70. Зверева І. Д., Коваль Л. Г., Хлебик С. Р. Социальная педагогика. Киев : Вища шк., 1999. 337 с.
71. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / ред.: В. О. Моляко, О. Л. Музика ; Держ. фонд фундам. дослідж. ; М-во освіти і науки України. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
72. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология». М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 128 с.
73. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеньковский. М. : Моск. просвет. комис., 1918. 91 с.
74. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю як напрямок соціалізації розумово відсталих підлітків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 230-236.
75. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. СПб. : Питер, 2002. 513 с.
76. Індивідуальна соціально-педагогічна та психологічна картка учня : експеримент. матеріали / відп. І. Осадчий, Л. Некраш, С. Кондренко. К. : Шк. світ, 2002. 91 с.
77. Кантор В. З. Инвалиды по зрению в педагогической системе социально-культурной реабилитации : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2002. 268 с.
78. Кантор В. З. Педагогическое сопровождение социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению. СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2001. 76 с.

79. Кантор В. З. Социальная реабилитация и социализация инвалидов по зрению. *Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению*. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999.
80. Карпенко З. С. Експресивна психотехніка для дітей. К. : НПЦ Перспектива, 1997. 96 с.
81. Картава Ю. А. Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ритміки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Суми: Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка, 2006.
82. Картава Ю.А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 4. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 398-407
83. Католик М. Є. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка у практиці роботи навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 81-86.
84. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М. : Просвещение, 1990. 160 с.
85. Климов Е. А. Психологическое профессиональное самоопределение. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
86. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2004. 342 с.
87. Клопота Е. А. Роль взаимодействия зрячих и успешных незрячих в трансформации представлений о возможностях лиц с глубокими нарушениями зрения. *Дефектология*. 2012. №1. С. 68-75.
88. Кобернік Г. М. Синьов В. М. Основи дефектології. К. : Вища шк., 1995. 143 с.

89. Кобильченко В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 23-26.
90. Кобильченко В. В. Психологічна допомога дітям з порушеннями зору в дошкільному віці. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту* : Сер. соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. С. 275-278.
91. Коваленко Б. И., Коваленко Н. Б., Куличева Н. И. Тифлопедагогика: Методы учебной работы на уроке в школах для слепых и слабовидящих детей : в 2-х ч. М. : Педагогика, 1975. Ч. 2. 248 с.
92. Коваленко В. Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
93. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис*. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 10. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С.12-18.
94. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 12 (151). С. 42-46.
95. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Луганськ, 2010. Частина I. № 10 (197). С. 80 – 91. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 84-87.

96. Колодна Н. А. Естетично-гуманітарне виховання в умовах навчально-реабілітаційного центру як складова соціалізації дітей з ООП. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / К.О.Островська, Д.І.Шульженко, Г.С.Піонтківська, Є.О.Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 223-228.
97. Колодна Н. А. Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ: изд-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж, 2017. С. 69-73.
98. Колодна Н. А. Корекційна робота з формування життєвих планів у дітей з порушеннями зору в умовах НРЦ «Кришталік». *Науковий часопис*. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 37. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.57-62.
99. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Повна інклюзія у суспільство: все починається з раннього втручання*: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції ICEVI східноєвропейських країн. Чернігів, 2013. С. 46-51.
100. Колодная Н. А., Муренец Л. С. Использование современных средств наглядности в обучении детей с нарушениями зрения. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 22 (161). С. 81-89.
101. Колодна Н. А., Муренець Л. С., Примаць О.Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи : для керівників*

навчальних закладів / МОН України, Нац. акад. пед. наук України. Київ : Шкільний світ, 2017. № 19/20. С. 85-104.

102. Колодна Н. А. Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-психологічного супроводу дітей з порушеннями зору. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 23 (234). С. 32-36.
103. Колодна Н. А. Психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині : Науково-методичний журнал Луганськ.* : 2010. №2 (33). С. 133-135.
104. Колодна Н. А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака*. Вип. XVII в двох частинах. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). Ч. II. С. 307-313.
105. Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего образования. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 14 (225). Ч. III. С. 62-70.
106. Колодна Н.А. Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя». *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Тербовля, 5-7 червня 2019. С. 32-34.
107. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Специальная психология». М., 1972. 16 с.
108. Коломінський Н. Л. Технологія формування сприятливого соціально-психологічного клімату в організації. *Технології роботи організаційних*

психологів / за наук. ред. Л. М. Карамушки. К. : Рід. шк., 2005. С. 253-274.

109. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ. кваліф. ін-ту післядипломної педагогічної освіти / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупирь. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 288 с.
110. Колпакова М. А. Зрительная гимнастика. *Коррекционная педагогика : теория и практика*. 2012. № 6. С. 64.
111. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание. М. : Просвещение, 1984. 335 с.
112. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 254 с.
113. Кон И. С. Социология личности. М. : Политиздат, 1967. 383 с.
114. Конопляста С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)». М., 1991. 17 с.
115. Коротяев Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія : колективна монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.
116. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
117. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей. *Вопр. психологии*. 1972. № 2. С. 53-58.
118. Кручинин В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в процессе школьного обучения. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. 125 с.

119. Кряквин В. Я. Управление социально-педагогической адаптацией подростков в условиях образовательного комплекса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Магнитогорск, 2003. 183 с.
120. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Л. : ЛГУ, 1967. 173 с.
121. Купрас В. В. Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору [Електронний ресурс]. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2015. - Вип. 11-12. С. 67-81. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sppt_2015_11-12_7
122. Курило В. С., Коротяев Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 308 с.
123. Курило В. С., Савченко С. В. От качества преподавания к качеству образования. *Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*, 2006. № 6(101). С. 6-9.
124. Ларнер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
125. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Моск. ун-т, 1981. 584 с.
126. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во полит. лит., 1972. 304 с.
127. Лещій Н. П. Педагогічні умови реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр..Київ. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2019. Вип. 37. С. 78-86.
128. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер : Речь, 2009. 423 с.

129. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 240 с.
130. Лобайчук Г. Ф. Освітні аспекти соціальної реабілітації дітей з вадами психофізичного розвитку. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць*: Навчальний посібник для спец. «Дефектологія» / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова, Ін-т корекційної педагогіки та психології, Навчально-реабілітаційний центр для дітей з вадами зору «Левеня». Київ: НПУ, 2003. Вип. 2. С. 93-97.
131. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2004. 192 с.
132. Лукин С. Е., Суворов А. В. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию). СПб. : [Б. и.], 1993. 62 с.
133. Лысова А. А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика». Екатеринбург, 2009. 23 с.
134. Максименко С. Д., Бех І. Д. Проблема психічного розвитку особистості і вдосконалення навчального процесу. *Радянська школа*. 1979. № 7. С. 28-33 ; № 8. С. 20-25.
135. Максименко С. Д., Бех І. Д. Психологические особенности учебной деятельности младших школьников. *Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе* / под ред. С. Д. Максименко. К., 1983. Гл. 2. С. 27-40.
136. Малачкова Н.В. Особливості зорового сприйняття у дітей 6-7 років з діагнозом амбліопія. *Довкілля та здоров'я*. 2013. № 3. С. 66-69. 6. Павлов И.П. Избранные произведения. М.: АН СССР, 1949. 638 с.

137. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб. : Речь, 2006. 398 с.
138. Мартиненко І. В., Базима Н. В., Качуровська О. Б., Коломієць Ю. В. Особливості психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами в навчанні в інклюзивному освітньому просторі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр..Київ, 2018. Вип. 36. Серія 19, С. 68-74.
139. Матвеева М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2005. 164 с.
140. Матвеева М. П. Особливості «Я-образу» розумово відсталих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія». К., 1994. 22 с.
141. Медведок Л. Г., Рожко І. С. Особливості активізації пізнавальної діяльності учнів з глибокими порушеннями зору в добукварний період навчання грамоти. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2015. Вип. 11-12. С. 106-114.
142. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. МОН України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsii-organizatsiya-navchannyaoop.pdf>.
143. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, РВВ, 2008. 204 с.
144. Миронова С. П. Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед.

- наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка (сурдопедагогіка і тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка и логопедія)». К., 1994. 22 с.
145. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. М. : МИРОС, 2001. 208 с.
146. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Процесс совместного преодоления или Педагогическая поддержка как предмет управления. *Директор школы*. 1997. № 2. С. 3-13.
147. Мозгова Г.П. Психосоматична патологія у дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх медико-психолого-педагогічна реабілітація : автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.04. Київ, 2010. 42 с.
148. Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения. *Дефектология*. 1971. № 6. с. 70-74.
149. Моргун В. Ф. Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Вид. дім «Слово», 2009. 464 с.
150. Москаленко В. В. Социализация личности: философский аспект. Киев : Вища шк., 1986. 200 с.
151. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. Пенза : ИПК и ПРО, 1994. 171 с.
152. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». М. : Знание, 1991. 80 с.
153. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М. : Академия, 2000. 192 с.
154. Мухина В. С. Горянина В. А. Развитие, воспитание и психолого-педагогическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. *Воспитание и развитие личности* : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Горяниной. М., 1997. С. 4-12.
155. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: (формы, механизмы, стратегия). Ереван : Луис, 1988. 263 с.

156. Некрасова І. Вплив зорових та афективних порушень на характер спілкування дошкільників з вадами зору. *Дефектологія*. 2001. № 1. С. 20-23.
157. Некраш Л. М. Психолого-педагогічна підтримка випускника загальноосвітнього навчального закладу : метод. посіб.; за ред. І. Г. Осадчого. Ставище : [Б. в.], 2009. 54 с.
158. Никулина Г. В. Фомичева Л. В., Артюкевич Е. В. Дети с амблиопией и косоглазием: психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения : учеб. Пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 345 с.
159. Опросник ДДО [Електронний ресурс]. Режим доступу : azps.ru/tests/ddo.html. Заголовок з екрана. Дата звернення: 11.03.2010.
160. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. К. : Академвидав, 2005. 446 с.
161. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
162. Основні принципи арттерапії. Режим доступу: <https://medlec.org/lek3-140308.html>.
163. Основы коррекционной педагогики / под ред. В. А. Липи. Донецк : Либідь, 2002. 319 с.
164. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. К. : Академвидав, 2010. 432 с.
165. Парсонс Т. Система современных обществ / под ред. М. С. Ковалевой. М. : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
166. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава: ПНПУ імені ВГ Короленка, 2013. 356 с.

167. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді : метод. посіб. / авт. кол. : В. М. Мадзігон, І. Д. Бех, М. П. Тименко та ін. ; за ред. М. П. Тименка. К. : Наш час, 2001. 152 с.
168. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Педагогика, 1982. 256 с.
169. Петруня А. М. Бистрова Ю. О., Лупирь С. А. Організація комплексного супроводу навчально-реабілітаційного процесу дітей з порушеннями зору в освітніх закладах нового типу. *Освіта Донбасу*. № 3. 2012. С. 40-44.
170. Петруня А. М., Гончарова С. А., Пантелеев Г. В. Ранняя профилактика тяжелых форм дисбинокулярной амблиопии при врожденном и рано развившемся монолатеральном косоглазии. *Офтальмол. журн.* 2011. № 1. С. 45-49.
171. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка; сост., коммент., ред. пер. В.А. Лукова. М. : Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
172. Пластунова Л.Г. Особенности психического развития детей первого года жизни со зрительными нарушениями. Автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.04. СПб, 2006. 27 с.
173. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология : учеб. пособие для повышения квалификации инженер.-пед. Работников. М. : Высш. шк., 1977. 247 с.
174. Платонов К. К. Структура и развитие личности; отв. ред. А. Д. Глоточкин. М. : Наука, 1986. 254 с.
175. Подготовка учащихся школ слепых к трудовой деятельности / под. ред. М. И. Земцовой. М. : АПН РСФСР, 1958. 128 с.
176. Практичні питання працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю / А. Г. Шевцов, О. О. Волошинський, М. М. Хміль, О. П. Рісний ; за наук. ред. А. Г. Шевцова – Л. : [Б. в.], 2009. 140 с.
177. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Профессиональная консультация школьников. М. : Знание, 1992. 254 с.

178. Про затвердження Положення про спеціальну школу, та Положення про навчально-реабілітаційний центр. Лист МОН України від 06.03.2019 №221. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-specialnu-shkolu-ta-polozhennya-pro-navchalno-reabilitacijnij-centr>.
179. Проскурняк Е. И. Социально-психологическая адаптация учащихся младших классов вспомогательной школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2004. 246 с.
180. Проскурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 24-27.
181. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. М. : Первое сент., 2004. 52 с.
182. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой и В. З. Денискиной. М. : *Налоговый вестн.*, 2004. 345 с.
183. Психология личности : словарь-справочник / ред. : П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. К. : Рута, 2001. 319 с.
184. Психология формирования трудовых умений школьников : (сравнительный анализ деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ) / С. Д. Максименко, В. И. Бондарь, И. Д. Бех. Киев : Рад. шк., 1980. 110 с.
185. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
186. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко, І. М. Старіков. К. : Вид. дім «Професіонал», 2009. 208 с.
187. Ращенко А. С., Глушенко К. О. Особливості формування творчих здібностей у підлітків зі зниженим зором. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30.
С. 47-54.

188. Реан А. А., Коломинский Я. А. Социализация личности. *Социальная и педагогическая психология*. СПб. : Изд-во «Питер», 1999. С. 33-34.
189. Резапкина Г. В. Скорая помощь в выборе профессии : практ. рук. М. : Генезис, 2004. 48 с.
190. Риков С.О., Синьова Є.П., Могілевський С.Ю., Шаргородська І.В. та співав. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник. К., 2016. 212 с.
191. Риков С.О., Степаненко А.В., Шаргородська І.В., Денисюк Л.І. та співав. Порушення рефракції та акомодатії. *Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах*. Київ. 2015. Наказ МОЗ України № 827 від 08.12.2015. 209 с.
192. Риков С.О., Заремба Є.Х., Шаргородська І.В. Сімейна медицина у п'яти томах. *Офтальмологія*. Енциклопедія. Київ. 2013. Т.5. 704 с.
193. Рогачева Е. Ю. Подходы к социализации в зарубежной педагогике. *Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции* : сб. науч. тр. / под ред. М. Г. Плаховой, Ф. А. Фрадкина. М., 1993. С. 134-139.
194. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии : тексты. М., 1986. С. 199-230.
195. Рожков М. И Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. Пособие. М. : ВЛАДОС, 2000. 256 с.
196. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека: теоретический и эмпирический анализ ключевых проблем психологии социализации. СПб. : Речь, 2006. 364 с.

197. Романенко О. В., Степанчук Д. М. Вплив стилів лідерства на соціально-психологічний клімат у групі серед підлітків. *Юридична психологія*. К. : НАВС, 2018. № 1(22). С. 43-51.
198. Романовська Д. О. Тренінгові опанування учнями проблемно-вирішальної поведінки. *Психолог*. 2003. № 37 (85). С. 5-13.
199. Ромм М. В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа : дис. ... д-ра филол. наук : 09.00.11. Томск, 2003. 287 с.
200. Рубан Л. С. Процесс социализации учащихся: (социологический анализ проблем национальной школы региона с диффузным расселением) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни». М., 1992. 21 с.
201. Сасіна І. О. Особливості динаміки зосередженості уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. 2015. Вип. 11-12. С. 115-125.
202. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск : Альма-Матер, 2003. 406 с.
203. Свиридюк Т. П. Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников в процессе организации обслуживающего труда. Киев, 1988. 32 с.
204. Синев В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы. *Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе* / под ред. В. В. Воронковой. М., 1994. С. 278 – 297.
205. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : МП «Леся», 2010. 779 с.
206. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : у 2-х ч. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. 1:

- [Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка)].
2007. 241 с.
207. Синьова Є. П., Сасіна І. О. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору : навч. посіб. для студ. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 104 с.
208. Синьова Є.П., Риков С.О., Федоренко С.В., Могілевський С.Ю., Шаргородська І.В., Денисюк Л.І. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору.
209. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору: підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.
210. Синьова Є.П., Федоренко С.В. Тифлопедагогіка: підр. для студ. вищих навч. закладів. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 325 с. 13.
211. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд. Минск : Харвест, 2003. 976 с.
212. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової ; Укр. держ. центр соц. служб для молоді України. К. : [Б. в.] , 2000. 260 с.
213. Смелзер Н. Социология : пер. с англ. М. : Феникс, 1994. 688 с.
214. Соболева Т.Н. Развитие способностей зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста. Автореф. канд. дис. М., 1999. 221 с.
215. Солнцева Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. М.: Полиграф – Сервис, 1999. 180 с.
216. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М. : «Полиграф сервис», 2000. 367 с.
217. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, С. М. Лобода, С. А. Лупирь. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 358 с.

218. Спеціальна педагогіка : понят.-термінол. слов. / за ред. В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
219. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. / М. П. Матвеева (ред.), С. П. Миронова (ред.) ; Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т. Кам'янець-Подільський, 1999. Ч. 1. Кам'янець-Подільський, 1999. 158 с.
220. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. / М. П. Матвеева (ред.), С. П. Миронова (ред.) ; Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т. Кам'янець-Подільський, 1999. Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2001. 140 с.
221. Степанюк С. В., Заремба Л. В., Базенко О. О. Корекційна робота з виправлення зорових вад першокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 243-247.
222. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кемерово, 2002. 213 с.
223. Супрун, М.О., Супрун, Д. М. Девіантна поведінка підлітків (соціально-педагогічний аспект) *Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби*. 3 (7), 2016. с. 141-149.
224. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. Избр. соч. : в 6 т. – Киев : Рад. шк., 1979. Т. 1. 1979. С. 221-424.
225. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. Ін-т дефектології АПН України. К., 1999.
226. Тифлопсихологія: підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
227. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация: Аннот. тематика лекций / И. Д. Бех, Б. Ф. Федоришин, В. В. Синявский и др. К. : Знание, 1982. 24 с.

228. Тулашвілі Ю. Й., Кабак В. К., Герасимчук О. Н. Електронні дидактичні засоби для навчання людей з вадами зору: особливості створення та перспективи розвитку. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2008. №12. С.156-161.
229. Тулашвілі Ю. Й. Технологічні аспекти комп'ютерного навчання людей з вадами зору. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2010. 264 с.
230. Федоренко М. І. Особливості економічного виховання старшокласників з глибокими порушеннями зору : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. І. Федоренко ; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2015. 19 с.
231. Федоренко М. І., Федоренко С. В. Требования к печатной литературе для детей со сниженным зрением. *Проблеми сучасного підручника*, 2016. № 17. С. 485-493.
232. Федоренко С.В. Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016. С. 371-382.
233. Федоренко С.В. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення : Монографія Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. 306 с.
234. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 1996. 49 с.
235. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. М. : Педагогика, 1982. 224 с.

236. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. *Вопр. психологии*. 1988. № 6. С. 31-41.
237. Феокистова В. А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей / под ред. Л. И. Шипицыной. СПб. : Речь, 2005. 128 с.
238. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
239. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения : офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учеб.-метод. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. «Педагогика». Суми.: КАРО, 2007. 256 с.
240. Фомічова Л. І. Теоретичні підходи до навчання дітей у спеціальних школах. *Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки та психології*. К., 2002. с. 199-207.
241. Хохліна О. П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2005. № 13(93) : Пед. науки. С. 203-209.
242. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. *Интернет-журн. «Эйдос»*. 2002. 23 апр. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/04-23.htm>. Загол. з екрана. Дата звернення : 14.12.2011.
243. Шадриков В. Д. Способности человека: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 288 с.
244. Шевцов А. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ : НТІ Інститут соціальної політики, 2004. 240 с.
245. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія. К. : Соцінформ, 2004. 200 с.

246. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис*. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені МП Драгоманова, 2007. № 7. С. 79-81.
247. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*, 2011. № 1. С.3-5.
248. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних*, 2007. № 1. С. 14-16.
249. Шпак Л. Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации : дис. ... д-ра социол. наук : 09.00.02. Кемерово, 1992. 398 с.
250. Шульженко Д. І. Індивідуально-психологічні неоднаковості дітей з аутичним спектром порушень. *Вісн. Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2008. № 22(161). С. 250-257.
251. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
252. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 1979. 144 с.
253. Bandura A. Principles of Behavior Modification. New York, 1969. 677 p.
254. Benda C. E. Developmental Disorders of Mentation and Cerebral Palsies. New York : Grune & Stratton, 1952. 565 p.
255. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education. *Aktualne problemy nowoczesnych nauk.*, 2012: materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Vol. 26. Psychologia i socjologia : Przemysł. Nauka i studia, 2012. С. 73-77.
256. Bystrova Y. Psychological providing of the integrated education of persons with the special educational requirements in universities. *Materials of the International conference of IASE. Alicante, Spain, July 12 – 16, 2009* [Електронний ресурс].

Режим доступу : http://www.slidefinder.net/i/iase_11th_conference_alicante_spain/reiro-paper_iase11thconference/15738956. Заголовок з екрана. Дата звернення : 24.07.09.

257. Dollard J. Criteria for the life history. New Haven : Yale Univ. Press, 1936. 246 p.
258. Holland B. F. A Study of the Reaction of Psychologically Normal Blind and Deaf Children to Question in a Verbal Intelligence Test. *Teachers Forum (Blind)*. 1936. № IX. P. 1-10.
259. Jaide W. Die Berufswahl. Munchen : Jventa, 1966. 270 s.
260. Super D. E. Vocational Development A Framework of Research. *New Jersey*, 1957. 391 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Список праць, опублікованих за темою дисертаційної роботи

1. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 12 (151). С. 42-46.
2. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис*. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 10. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С.12-18
3. Колодная Н. А., Муренец Л. С. Использование современных средств наглядности в обучении детей с нарушениями зрения. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. Вип. 22 (161). С. 81-89.
4. Колодна Н. А. Психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині : Науково-методичний журнал Луганськ*. : 2010. №2 (33). С. 133-135.
5. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 84-87.
6. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка* (педагогічні науки). Луганськ, 2010. Частина I. № 10 (197). С. 80 – 91.
7. Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего

образования. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 14 (225). Ч. III. С. 62-70.

8. Колодна Н. А. Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-психологічного супроводу дітей з порушеннями зору. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 23 (234). С. 32-36.

9. Колодна Н. А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XVII в двох частинах. – Кам'янець-Подільський: Медобори - 2006, 2012. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). Ч. II. С. 307-313.

10. Колодна Н. А., Муренець Л. С., Примак О. Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи : для керівників навчальних закладів / МОН України, Нац. акад. пед. наук України*. Київ : Шкільний світ, 2017. № 19/20. С. 85-104.

11. Колодна Н. А. Корекційна робота з формування життєвих планів у дітей з порушеннями зору в умовах НРЦ «Кришталік». *Науковий часопис*. Серія 21. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 37. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.57-62

12. Kolodna N. A., Bystrova Yu.O., Kovalenko V. Ye. Social and medical support of children with disabilities in training and health treatment centers. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie* – Nr 1(9). – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2018. – p. 26-31.

13. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Повна інклюзія у суспільство: все починається з раннього втручання*: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції ICEVI східноєвропейських країн. Чернігів, 2013. С. 46-51.

14. Колодна Н. А. Соціально-методичне забезпечення наступності процесу навчання та виховання дітей з порушеннями зору. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру*: матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014 р., м. Луганськ). / за заг. ред. Т. В. Махукової. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 44-51.

15. Колодна Н. А. Організація корекційно-реабілітаційного процесу в контексті навчально-виховної діяльності в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ: изд-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж, 2016. С. 56-59.

16. Колодна Н. А. Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах комунального закладу «Навчально-реабілітаційний центр «Кришталік». *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ: изд-во ВП «Лисичанський педагогічний коледж, 2017. С. 69-73.

17. Колодна Н. А. Естетично-гуманітарне виховання в умовах навчально-реабілітаційного центру як складова соціалізації дітей з ООП. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / К.О. Островська, Д.І. Шульженко, Г.С. Піонтківська, Є.О. Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 223-228.

18. Колодна Н.А. Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя». *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти*

дітей з порушеннями зору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тербовля, 5-7 червня 2019. С. 32-34.

19. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А., Петруня А.М., Коваленко В.Є., Лупир С. А. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу: навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації інституту післядипломної педагогічної освіти ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 298 с.

20. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А., Петруня А.М., Коваленко В.Є., Лобода С. М. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 358 с.

Апробація результатів дисертації

1. Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні», м. Київ, 25-26 вересня 2008 р., доповідь.

2. I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології», м. Луганськ, 24-25 квітня 2008 р., доповідь+стаття.

3. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства», м. Луганськ, 25-26 березня, 2010 р., доповідь+стаття.

4. II Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства», м. Луганськ, 14-15 жовтня, 2011 р., доповідь+стаття.

5. III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку», м. Кам'янець-Подільський, 9 листопада-9 грудня 2012 р., стаття.

6. IX Східно – та Центральноевропейська Регіональна конференція «Комунікація для всіх», м. Київ, 28 червня – 2 липня 2013 р., доповідь.

7. III Міжнародна науково-практична конференція «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру», м.Луганськ, 27-28 березня 2014р., доповідь+стаття.

8. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін», м. Суми, 4-5 березня 2014 р., доповідь

9. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Формування культури здоров'я дітей різного віку з особливими освітніми потребами», м. Лисичанськ, 20 лютого 2014 р., доповідь.

10. Науковий семінар-тренінг «The Psychology of creative teams and management methods construction», м. Київ, березень 2017 р., доповідь.

11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України», м. Херсон, 22-23 березня 2018 р., доповідь+стаття.

12. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні спеціальні освітні послуги в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», м. Нікополь, 26 вересня 2018 р., доповідь.

13. IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації», м. Переяслав-Хмельницький, 8 листопада 2018 р., доповідь+стаття.

14. III Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», м. Київ, 10 листопада 2018 р., доповідь+стаття.

15. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору», м. Тербовля, 4-7 червня 2019 р., доповідь+стаття.

16. II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України», м. Київ, 07 листопада 2019 р., доповідь.

Рухливі ігри

- «Наздожени дзвіночок».

Мета: розвиток швидкості, спритності, вміння орієнтуватися в просторі. Кількість гравців-10-12 чоловік.

Інвентар: дзвіночок.

Інструкція: Майданчик для гри слід позначити дотиковими орієнтирами. З числа граючих обирають дві пари ведучих. Одному з гравців дають в руки дзвіночок. Гравець з дзвіночком тікає від ведучих, а ті намагаються оточити його, взявши у кільце". Це може зробити одна або обидві пари ведучих. Гравець з дзвіночком в момент небезпеки має право передати (не кинути) дзвіночок кому-небудь з учасників гри.

Спійманий гравець і той, від якого він перед цим прийняв дзвіночок, замінюють одну з ведучих пар. Дзвіночок вручають найбільш спритному гравцеві, і гра продовжується.

- «Шуліка та квочка».

Мета: розвиток швидкості, координації рухів і вміння орієнтуватися в просторі. Кількість гравців-не більше 10-12 чоловік.

Інвентар: два озвучених браслета або дзвоника, мотузка або канат.

Інструкція: З граючих дітей призначаються шуліка і квочка, всі інші-курчата. Курчата стають в колону за півкроку один від одного і беруться однією рукою за загальну мотузку або за пояс гравця який стоїть по переду. Квочка стає першою, шуліка надягає на руку браслет (дзвіночок) і встає обличчям до квочки на відстані 1-2 метра. За сигналом дорослого шуліка намагається обігти колону гравців і зловити останнє курча. Квочка заважає шуліці, перешкоджає йому шлях. Останнє курча вважається спійманим, якщо шуліка торкнувся його рукою. Незалежно від того, вдалося шуліці зловити курча чи ні, через 40-50 секунд гра зупиняється, і призначаються нові шуліка і квочка.

Методичні рекомендації:

- «курчатам» можна відривати руку від каната;
- задалегідь обумовлену сигналом гравці припиняють гру;
- «квочка» не має права хапати «шуліку» за руки;
- слід нагадати гравцям, щоб вони міцно трималися за канат або пояс гравця який стоїть попереду та дотримувались тиші;
- гра відрізняється великою інтенсивністю, тому вона повинна бути тривалою.



«У дитини є жага гри, і потрібно її задовольняти. Необхідно не тільки дати їй час пограти, а й заповнити цією грою все життя дитини. Все її життя – це гра.»
А.С.Макаренко



Додаток 2

Комунальний заклад

«Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік»»

Гра та її роль у розвитку дітей з порушенням зорової функції.



Наша адреса: 93009,
вул. Будівельників, 27,
м. Рубіжне, Луганська обл.,
Україна
тел./факс. (06453) 6-45-19
E-mail: specinter@ukr.net

«У грі є така сама велика відповідальність, як і в роботі, - звичайно, у грі хороший, правильний.»
А.С.Макаренко



Так як зір у дітей з порушенням зорової функції залишається провідним аналізатором, що викликає стомлення при зоровій роботі може привести до подальшого погіршення зору, а також викликати зниження розумової і фізичної працездатності. Темп занять у дитини з порушенням зорової функції повільніший від темпу занять інших дітей, це може привести до психічного дискомфорту дитини. Тому обов'язковою умовою роботи з дітьми даної категорії є раціональне побудова занять, обмеження зорових навантажень, застосування коригуючих і тифлотехнічних засобів, а також організація спеціальних корекційних занять, спрямованих на подолання порушень у психофізичному розвитку.



Гра - вільна, природна діяльність дітей, у якій усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для прояву особистої творчості дитини, його активності, створюються умови для колективних дій і формування колективу.

Діти з тяжкими порушеннями зору, як і діти які не мають зорових порушень, відчувають потяг до гри. Однак обмеженість життєвого досвіду, звужене коло спілкування, відсутність конкретних уявлень внаслідок тотальної відсутності зору або його неповноцінності в значній мірі ускладнюють виникнення і розвиток ігор у дітей з порушенням зору.



У процесі ігрової діяльності дитина з зоровим порушенням активно пізнає навколишній світ. Якщо гра не була запропонована дітям (дидактична, рухлива, рольова або творча), кожна з них має розпізнавальну, розвиваючу цінність. У грі діти без особливих зусиль можуть навчитися розрізняти предмети за формою, обсягом, смаку, звуку та практичному призначенню. Навчаючись розпізнавати ці предмети, діти з порушенням зору тренують збережені аналізатори, розвивають дотик, нюх, слух, смак, м'язове чуття. Ігри можуть бути підібрані з таким розрахунком, щоб в процесі участі в них діти удосконалювали свою промову, вчилися швидко реагувати на питання, порівнювати, зіставляти, визначати предмет за його своєрідними ознаками, залучати наявний у них досвід в новій ситуації.

Дуже важливі для дітей з порушеннями зорової функції, ігри пов'язані з рухом. У процесі цих ігор у дітей з тяжкими порушеннями зорової функції з'являється вміння самостійно рухатися, зникають нав'язливі рухи, з'являються спритність, здатність орієнтуватися в просторі. В іграх можливе створення ситуацій, при яких будуть успішно розвиватися і вдосконалюватися такі психічні процеси, як увага, уява, пам'ять, мислення, координація рухів та орієнтування в просторі. Гра чудовий спосіб розвитку активності, впевненості в своїх силах та подолання психічної та фізичної пасивності дитини з порушенням зору.

Роль гри у розвитку дітей з порушенням зору.



Рухливі ігри є найсильнішим засобом всебічного розвитку дітей з порушеннями зорової функції. Дитина з тяжким порушенням зору любить грати абсолютно так само, як і дитина яка не має порушень зору, може грати майже в будь-яку гру, тільки дитину з тяжким порушенням зору потрібно навчити грати, допомогти їй опанувати гру.

Ігри повинні бути адаптовані до індивідуальних особливостей дитини з тяжким порушенням зору. Важливою умовою організації ігор для дітей з порушенням зорової функції є чітка взаємодія батьків, педагогів, лікарів. За допомогою медичної діагностики дітей слід встановити, які ігри протипоказані кожній конкретній дитині, а які ні. Втрата зору на основі органічних порушень уповільнює фізичне формування дитини, утрудняє наслідування і оволодіння просторовими уявленнями. У дитини із зоровим порушенням через страх простору обмежена рухова і пізнавальна діяльність, порушена координація рухів.

Тому для організації ігрової діяльності необхідно враховувати стан гостроти зору дитини, її попередній досвід, особливості дотиково-слухового сприйняття, наявності залишкового зору, рівень фізичної підготовленості, вікові та індивідуальні можливості дитини, місце та час проведення гри, інтереси всіх граючих дітей, а іноді й їх



На заняттях з компенсаторної корекції та розвитку доцільно використовувати:

1. Ігри на розвиток сенсорної сфери і сенсорної діяльності які сприяють формуванню вміння у дітей розрізняти, порівнювати, виділяти і називати характерні ознаки та властивості предметного світу.
2. Логічні ігри, спрямовані на формування вміння класифікувати, групувати, систематизувати предмети за спільними й відмінними ознаками.
3. Словесні ігри, малювання значення слова; пов'язати слово з ілюстрацією, що його передає; скласти якомога більше слів, що починаються однаково тощо.
4. Ігри на розвиток уваги та уважності, самоконтролю.
5. Ігри на розвиток комунікативної сфери.

Також на заняттях можна вводити моделювання життєвих ситуацій, рухливі ігри, психогімнастичні і ритмічні вправи.



Загальні вимоги до проведення ігор.



Вибираючи інвентар для гри, дорослий повинен: для дітей з тяжкими порушеннями зору-використовувати озвучену атрибутику (озвучений м'яч, свисток, бубон, дзвіночок, метроном, брязкальця та ін.). Для дітей із залишковим зором і слабозорих-підібрати яскравий і барвистий інвентар, враховуючи контрастність предметів (як правило, використовуються червоний, жовтий, зелений, оранжевий кольори).

Інвентар який використовується у грі повинен бути безпечним!

Велику увагу потрібно приділяти вибору і підготовці місця, для проведення гри. Необхідно переконатися в безпеці ігрового майданчика, визначити його розміри, встановити обмежувальні орієнтири (канавки, засипані піском трохи вище рівня всього майданчика, лінія з гравію або трав'яного покриття, асфальтована доріжка, гумові килимки, шнур, натягнутий по периметру майданчика, та інші рельєфні, дотикові позначення). На майданчику не повинно бути пнів, ям, чагарників.

Ведучий тим чи іншим сигналом повинен орієнтувати граючих. Звук найкраще вловлюється дитиною, якщо його джерело встановлено на рівні особи. У процесі гри (естафети) дорослий веде постійне спостереження за самопочуттям дітей. Щоб уникнути перевтоми, ведучому необхідно знати основні дані про фізичний і психічний розвиток кожної дитини, а саме:

- рекомендації лікарів: офтальмолога, ортопеда, педіатра, психоневролога;
- загальний стан здоров'я дитини (перенесені інфекційні та ін. захворювання);
- стан опорно-рухового апарату та його порушення;
- наявність супутніх захворювань;
- стан зорового порушення (стійка чи нестійка ремісія);
- здатність дитини орієнтуватися в просторі;
- наявність попереднього сенсорного досвіду;
- стан і можливості збережених аналізаторів;
- стан нервової системи.





Поради педагогам і батькам по вихованню дітей з особливими освітніми потребами

Створіть сприятливу, доброзичливу атмосферу в класі, сім'ї. Заохочуйте і підтримуйте позитивний прояв уваги і хорошого ставлення до особливої дитини. Підкреслюйте найменші досягнення, не концентруйте уваги на невдачах і помилках.

Індивідуальна допомога дорослого має виражатися у стимуляції, підбадьорюванні, частковій підказці тощо. Пояснення та інструкції повинні мати чітку і зрозумілу форму. Під час занять уникайте багатослівних і абстрактних пояснень. Для розуміння образних висловів, метафор доцільно використовувати метод установлення асоціативних зв'язків із конкретними предметами, що лежать в основі порівняння.

При постановці запитань уникайте механічних відтворень. Підводьте дітей до таких ситуацій, коли вони мають розказувати про ту чи іншу подію. Ставте запитання, давайте завдання, що активізують мислення.

Для розвитку психічних процесів корисно давати завдання з обмеженим часом на виконання чи поділене на окремі частини.

Якнайчастіше використовуйте у корекційно-виховній роботі, в повсякденному житті рольові ігри.

Необхідно допомагати індивідуально і приділяти увагу на уроці кожній дитині (запитання-натяжки, виправлення помилок), проводити корекційні заняття відповідно до індивідуальних потреб і можливостей.

Допомогти дитині адаптуватися до колективу можна, підкреслюючи і заохочуючи будь-які її досягнення; давати доступні завдання; підтримувати і допомагати, якщо виникли труднощі; розвивати здатність витримувати і долати невдачі, не впадати у відчай; формувати позитивне ставлення однокласників.

Дотримання і виконання цих завдань допоможе зберегти і зміцнити психічне здоров'я, компенсувати наявні відхилення в пізнавальній та емоційно-вольовій сфері, успішно соціалізуватися.



«Найкращий учитель для дитини той, хто духовно спілкується з нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця.

Такий учитель знає найпотемніші куточки серця свого вихованця, і слово в його устах стає могутнім знаряддям впливу на особистість, яка розвивається».

В. О. Сухомлинський



Додаток 3

Комунальний заклад

«Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік»»

Заняття з компенсаторної корекції та розвитку. Форми і методи роботи.



Наша адреса: 93009,
вул. Будівельників, 27,
м. Рубіжне, Луганська обл.,
Україна
тел./факс. (06453) 6-45-19
E-mail: specinter@ukr.net

*Прокладай шлях до розуму людині через її серце.
Ф. Честерфілд*



Робота вчителя-дефектолога спрямована на регулювання і активізацію всіх психічних та мнемостичних процесів дитини з порушеннями зору. Ефективність корекційної роботи залежить від розуміння мети, завдань, форм, методів і ролі компенсаторно-корекційної роботи у подоланні недоліків у розвитку учнів з порушеннями зору.

Методи навчання дітей з тяжкими порушеннями зору застосовуються комплексні, а саме:

Клінічні: неврологічне обстеження і спостереження штатним неврологом, нейропсихологічне - консультуючим дитячим психіатром-психологом.

Психолого-педагогічні методи: вивчення історії розвитку дитини, спостереження, бесіда, аналіз продуктивної діяльності і т.п.

Діти з тяжкими порушеннями зору становлять особливу групу дітей з аномаліями у розвитку, які потребують ретельного і різнобічного вивчення. Різні аномалії розвитку впливають на хід всього фізичного і психічного розвитку дитини. Слід враховувати, що в процесі розвитку дитини з аномаліями у розвитку можуть виникати вторинні порушення, що залежать від характеру і ступеня первинного порушення - ураження органу зору, від часу його прояву і ін. У зв'язку з цим особливо важливо своєчасно виявляти всі наявні порушення розвитку, які можуть бути подолані, скореговані або компенсовані шляхом лікувально-педагогічного впливу.

В учнів із тяжкими порушеннями зору є деякі типові порушення в розвитку:

- порушення у пізнавальній діяльності;
- порушення в розвитку особистості;
- порушення у рухливій сфері.

Порушення в пізнавальній сфері такі:

- бідність уявлень про оточуючий світ. Наявність у пам'яті дітей неповних, неточних і спотворених уявлень;
- відставання у розвитку словесно-логічного мислення, узагальнення. Труднощі оволодіння навчальними поняттями;
- труднощі при порівнянні, співставленні, виділенні головного, суттєвого;
- труднощі запам'ятовування;
- утруднення при оволодінні сенсорними еталонами (кольором, формою, величиною).

Порушення в розвитку особистості:

- непевненість в своїх силах, занижений рівень самооцінки;
- егоїстичність, негативізм, емоційна нечутливість;
- низький рівень розвитку пізнавальних інтересів, затримка у розвитку мотивів до навчальної діяльності;
- слабка воляова регуляція поведінки.

Мета компенсаторно-розвиваючих занять -

загальний розвиток дитини, формування у неї організаційних та пізнавально-інтелектуальних вмінь та



Успішність компенсаторно-корекційної роботи залежить від:

- обліку ієрархії порушень у психофізичному розвитку дітей;
- реалізації основних принципів корекційної роботи;
- змісту, форм і методів корекційної роботи;
- взаємозв'язку психолого-педагогічної та лікувально-виховної роботи.

Корекційно-педагогічна робота здійснюється у двох напрямках:

- спеціальні корекційні заняття з розвитку зорового сприйняття, лікувальної фізкультури, ритміки, соціальної адаптації та просторового орієнтування, корекції мовних порушень.
- організація корекційних вправ на різних заняттях (з математики, малювання, розвитку мовлення, фізичної



На заняття з

компенсаторної корекції та

розвитку доцільно використовувати:



1. Ігри на розвиток сенсорної сфери і сенсорної діяльності сприяють формуванню вмінь у дітей розрізняти, порівнювати, виділяти і називати характерні ознаки та властивості предметного світу.

2. Логічні ігри, спрямовані на формування вмінь класифікувати, групувати, систематизувати предмети за спільними й відмінними ознаками.

3. Словесні ігри, малювання значення слова; пов'язати слово з ілюстрацією, що його передає; скласти якомога більше слів, що починаються однаково тощо.

4. Ігри на розвиток уваги та уважності, самоконтролю.

5. Ігри на розвиток комунікативної сфери.

Також на заняттях можна вводити моделювання життєвих ситуацій, рухливі ігри, психогімнастичні і ритмічні вправи.



Організаційно-методична діяльність полягає у вмінні організувати діяльність кожної окремої дитини, батьків вихованців, педагогічного колективу, свою власну роботу, співпрацю з іншими спеціалістами СМПП служби.

Методи:

- ведення документації (оформлення рекомендацій для лікувальних журналів, поповнення папок " медико-психолого-педагогічні матеріали", ведення журналів);
- аналіз спостережень і результатів діагностики, відстеження динаміки розвитку здобувачів освіти;
- вивчення новинок фахової літератури;
- поповнення бази методичних матеріалів;
- самоосвіта;
- участь у конференціях, семінарах, лекціях, круглих столах і т.д.

Стимулююча діяльність містить встановлення правильних стосунків з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі, представниками громадських та інших організацій.

Методи:

- розробка спеціальних систем заохочення;
- залучення батьків до освітнього процесу;
- партнерство з батьками;
- залучення до процесу освіти представників громадських та інших організацій (семінари, лекторії, відеолекторії, круглі столи і т.д.)

Аналітична діяльність дозволяє фахівцям служби аналізувати процес роботи з дитиною та виявляти в ньому позитивні сторони та недоліки шляхом низки методів:

- аналіз процесу корекційного впливу на розвиток дитини і оцінка його ефективності;
- здійснення міждисциплінарного співробітництва з педагогічними працівниками центру.
- виступи на педагогічних радах школи, участь у засіданнях методичних об'єднань педагогів;
- участь у засіданні ППК, СМПП служби школи.



Принципи діяльності СМППС

***доступність** - можливість отримання допомоги тим, хто її потребує;

***своєчасність** - включення в роботу служби на початкових стадіях;

***індивідуалізація** - індивідуальний підхід з урахуванням рівня інтелекту, показників здоров'я, освітнього рівня, індивідуальних особливостей;

***гуманність** - шанобливе ставлення до усіх учасників освітнього процесу;

***комплексність** - психологічне вивчення особи і корекція, підйом освітнього рівня;

***ефективність** - відновлення дитини та активне включення її в життя;

***толерантність** - виховання кращих рис української ментальності;

***спадкосмість** - єдина програма, етапність, безперервність, зворотний зв'язок;

***багатофункціональність** - виконання комплексу різноманітних заходів щодо охорони й захисту прав дитини та членів колективу центру;

***інтеграція** - отримана інформація повинна акумулюватися в замкнуту систему, що забезпечує повне збереження таємниці і анонімність респондентів.

***оперативність** - швидке включення, профілактика проблем і конфліктів у дитячому колективі, в даній особі;

***репрезентативність** - представництво у всіх соціальних групах дітей та облік їх інтересів;

***адаптація** - орієнтація на рухливість, відсутність інертності і швидке пристосування до змін зовнішнього соціального середовища, властивостей особи і колективу.



Наша адреса: 93009,
вул. Будівельників, 27,
м. Рубіжне, Луганська обл.,
Україна
тел./факс. (06453) 6-45-19
E-mail: specinter@ukr.net



Додаток 4

Комунальний заклад

«Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік»»

Соціально-медико-психолого-педагогічна служба.

Форми і методи роботи.



*Не засуджуй і не заперечуй того,
чого не знаєш. Намагайся все пізнати
і тільки тоді складай свою думку.*

Конфуцій



Соціально-медико-психолого-педагогічна служба -

це професійне об'єднання адміністрації, медичної служби, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, вчителя-розвитку, вихователів та викладачів.



В освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: людина – не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освітній заклад до неї.

Щоб здобувач освіти з особливими освітніми потребами став рівноправним учасником процесу освіти, необхідно озброїти його техніками та прийомами, спрямованими на розвиток основних пізнавальних процесів пам'яті, уваги та образного мислення з опорою на збережені аналізатори та набутий досвід, сформувати навички дослідницької поведінки. Лише за такого розвитку кожна дитина відповідно зі своїми особистими властивостями та здібностями знайде себе і самореалізується.

Як розвинути індивідуальні можливості кожної дитини й зберегти її психічне й фізичне здоров'я – ось проблема, над якою завжди замислюються і працюють педагогічний колектив та фахівці СМППС служби.



У час, коли освіта України набуває кардинальних змін, виникає необхідність в оновленні методів та прийомів освіти, в залученні інноваційних методик до процесу формування в здобувачів освіти предметних та життєвих компетентностей. Сучасному суспільству потрібні громадяни, які здатні приймати нестандартні рішення, творчо підходити до вирішення тієї чи іншої проблеми, самоконтролювати та самооцінювати результати своєї діяльності.

Соціально-медико-психолого-педагогічна служба спеціальної школи «Кришталік» виконує різні форми діяльності.



Діагностична діяльність передбачає вивчення конкретної дитини, що має порушення у розвитку.

Здійснюється даний вид діяльності через наступні методи:

- безпосереднє знайомство з дитиною, її особовою справою, вивчення анамнезу;
- обстеження інтелектуально-мнестичних процесів;
- обстеження лексико-граматичної будови мовлення, фонетико-фонематичних процесів;
- поглиблений медичний огляд;
- визначення характерних особливостей освітньої діяльності та поведінки здобувачів освіти, особливостей розвитку емоційно-вольової сфери.

Прогностична діяльність передбачає

- визначення лінії корекційної роботи з кожною дитиною залежно від її особливостей;
- складання плану корекційно-розвивальної та виховної роботи з дитиною на певну перспективу;
- прогнозування результатів корекційного та виховного впливу як на окрему дитину, так і на дитячий колектив в цілому.

Інформаційно-консультативно-просвітницька діяльність полягає у вмінні правильно і переконливо інформувати батьків, педагогічний колектив про проблеми дітей з порушеннями розвитку та труднощами їх освіти; вмінні розширити інформованість батьків, вчителів та вихователів про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя. Важливим аспектом є відбір і опрацювання інформації, призначеної дітям, педагогам, батькам - вміння зробити її доступною для їхнього розуміння та засвоєння.

Для досягнення цієї мети фахівці СМППС служби використовують такі **методи** —

Інформацію можна повідомити :

- у процесі індивідуальних бесід, пояснень;
- при проведенні консультацій (теми можуть пропонувати як батьки, так і педагоги, фахівці);
- при спільному перегляді відео матеріалів з проблеми;
- пропозицією прочитати рекомендації, викладені на папері;
- на спеціально організованих лекторіях, тифлосемінарах.

Корекційна діяльність - передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку дітей методом:

- впровадження особистісно орієнтованих програм освіти та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом;
- проведення корекційно-розвиткових занять;
- здійснення планомірного спостереження за розвитком дитини в умовах корекційної освіти;
- вдосконалення різномісних уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності, збагачення словника, розвиток зв'язного мовлення.

- сенсорного і сенсомоторного розвитку.
- формування просторово-часових уявлень;
- формування прийомів розумової діяльності і способів освітньої роботи;
- створення комфортних умов для підтримання психологічного здоров'я здобувачів освіти;
- розвинення та до розвинення збережених аналізаторів.





"Гігієна зору"

1. Не рекомендується читати в рухомому транспорті, так як постійно змінюється кривизна кришталика.
2. Не чіпати очі брудними руками, можна занести інфекцію.
3. Обмежуйте зорові навантаження - комп'ютер і телевизор не більше 20 хвилин в день.
4. Місце, де ви займаєтесь має бути правильно обладнане: відстань від зошита чи книги повинно бути не менше 33 см - довжина ліктя.
5. Книжку або підручник на столі тримайте на підставці, щоб вона була під кутом 45 градусів.
6. Освітлення повинне падати зліва, щоб тінь не падала на книгу.
7. Настільна лампа повинна давати не точкове світло, а висвітлювати усе робоче поле. Не вимикайте і верхнє світло в кімнаті, де ви займаєтесь.
8. При виконанні домашніх завдань, перегляді телевизора, при роботі за комп'ютером, при читанні через кожні півгодини зорового навантаження потрібно виконувати гімнастику для очей.
9. І звичайно, важливе правильне харчування: морква зі сметаною чи вершками (інакше каротин не засвоюється), гречка, вершкове масло, яблука, курага, печінка повинні обов'язково входити в ваше меню.
10. У шкільних майстернях при роботі на верстатах, надягати захисні окуляри, так як сторонні предмети можуть потрапити в очі.
11. Дуже шкідливий вплив на зір надає куріння, алкоголь, наркотики. Вони вражають зоровий нерв, що призводить до втрати зору.

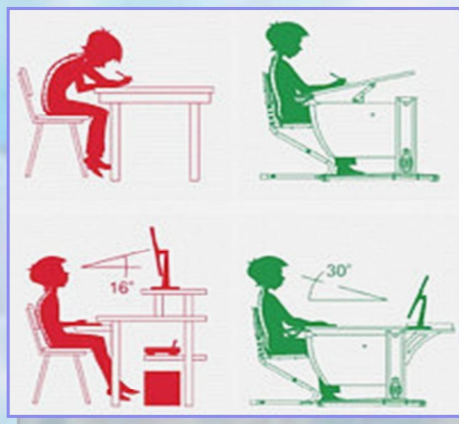


Бережіть очі – це чудовий дарунок природи !

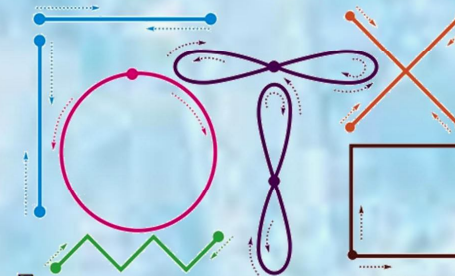
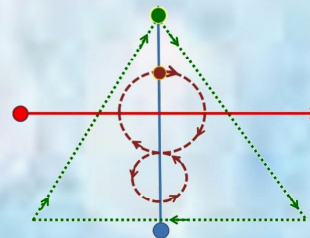


Додаток 5

Комунальний заклад
«Рубіжанський навчально-реабілітаційний
центр «Кришталік»»



Комплекс вправ для поліпшення зору



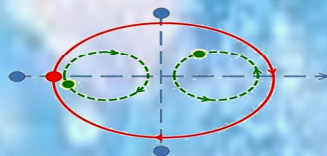
Наша адреса: 93009,
вул. Будівельників, 27,
м. Рубіжне, Луганська обл.,
Україна
тел./факс. (06453) 6-45-19
E-mail: specinter@ukr.net



"Гімнастика для очей"

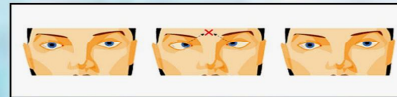
Вправи треба виконувати сидячи або стоячи, без поворотів і нахилів голови. Між кожною вправою протягом декількох секунд потрібно енергійно моргнути.

1. Подивитися вгору, потім вниз. Повторити 10 разів.
2. Подивитися вправо, потім вліво. Повторити 10 разів.
3. Подивитися, переводячи погляд по діагоналі вправо - вліво. Повторити 10 разів.
4. "Намалювати" поглядом коло. Повторити 10 разів.
5. "Намалювати" поглядом вісімку. Повторити 10 разів.
6. Міцно заплющити очі на 3-5 секунд. Відкрити на 3-5 секунд. Повторити 10 разів.
7. Закрити очі і прикласти до століть долоньки на 1-2 хвилини.
8. Легкими рухами пальців "намалювати" кружечки спочатку на століттях, потім на бровах. Повторити 10 разів.
9. Робота очей "на відстань". Підійдіть до вікна, уважно подивіться на близьку, добре видиму деталь: гілку дерева, що росте за вікном, або на подряпину на склі. Можна наклеїти на скло крихітний гурток з паперу. Потім направте погляд удалину, намагаючись побачити максимально



Вправа № 1. "ГРА В ХОВАНКИ"

1. Сядьте прямо і розслабтеся. Шия і голова повинні бути на одній лінії.
2. Долонями закрийте очі, але не тисніть на них, світ не повинен проникати в очі.
3. Спробуйте згадати що-небудь приємне.
4. Потримайте так кілька секунд і поступово відкрийте.



Вправа № 2. "КРІЗЬ ПАЛЬЦІ".

1. Зігніть руки в ліктях, поставте лікті на парту, так щоб руки були трохи нижче рівня очей.
2. Розблокуйте пальці.
3. Робіть плавно повороти голови і дивіться удалину крізь пальці.



Вправа № 3. ОСНОВНИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ М'ЯЗИВ ОЧЕЙ

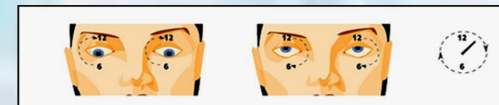
1. Сядьте зручно, подивіться вдалину у вікно. Глибоко і повільно вдихаючи, зводимо очі на переніссі і зупиняємо на 2 секунди і, видихаючи, повертаємо їх у вихідне положення.
2. Проробимо так ще 2 рази.

Вправа № 4. ТЕЖ САМЕ, АЛЕ ЗВОДЯЧИ ОЧІ НА КІНЧИКУ НОСА.

1. Сядьте зручно, подивіться вдалину у вікно. Глибоко і повільно вдихаючи, зводимо очі на кінчику носа і зупинимо на 2 секунди і, видихаючи, повертаємо їх у вихідне положення.
2. Проробимо так ще 2 рази.

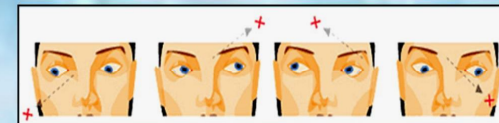
Вправа № 5 "ГОДИННИЧОК"

1. Вдихая, опускаємо очі вниз і потім повільно повертаємо їх за годинниковою стрілкою і зупиняємося в верхній точці (на 12-ти).
2. Не затримуючись, видихаючи, опускаємо очі до вихідного положення (до 6).
3. Закриваємо очі на кілька секунд.



Вправа № 6 "ВГОРУ, ВНИЗ, ПРАВОРУЧ, ЛІВОРУЧ"

1. Вдихаючи, подивіться вгору, потім вниз, подивіться вправо, потім вліво.
2. Подивіться, переводячи погляд з діагоналі вправо вгору, вліво вниз, вліво вгору, вправо вниз.



Додаток 6
Комунальний заклад
Рубіжанський навчально - реабілітаційний центр "Кришталік"

*Посібник
для навчання рельєфно-крапковому письму
за системою Луї Брайля*



Рубіжне

Посібник для навчання рельєфно-крапковому письму за системою Луї Брайля: Методичний посібник рекомендовано для педагогів, які працюють з тотально сліпими та дітьми з залишковим зором. — РНРЦ “Кришталік”. 2016.— 10 с.

Пропонований посібник призначений для педагогів спеціальних навчальних закладів, студентів, батьків.

Посібник складено з метою озброєння педагогів, які працюють з тотально сліпими та дітьми з залишковим зором певними теоретичними знаннями і практичними навичками оволодіння рельєфно-крапковим письмом за системою Луї Брайля, підготовка бази для успішного опанування



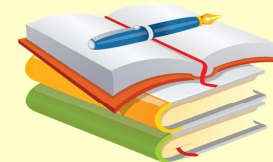
Передмова

Для тотально сліпих і дітей з залишковим зором— вміння читати і писати за Брайлем є ключем до навчання, розвитку, та незалежності.

Коли тотально сліпі та діти з залишковим зором вчаться читати, шрифт Брайля є кращим способом розвитку навичок правопису, граматики, пунктуації. Крім того це сприяє загальному розвитку дитини, формує в неї організаційні, пізнавально-інтелектуальні, мовленеві уміння та навички. Складні схеми і графіки, які важко описати усно, легко описуються за допомогою системи Брайля.

Метою даного посібника є озброєння педагогів, які працюють з даною категорією дітей певними теоретичними знаннями і практичними навичками оволодіння рельєфно-крапковим письмом за системою Луї Брайля, підготовка бази для успішного опанування правопису.

Вивчення системи Брайля дасть можливість незрячій і дитині з залишковим зором перейти до роботи на комп'ютері з брайлівським дисплеєм і на брайлівським принтері, та дасть можливість дитині легше адаптуватися до навколишнього світу та стати





Луї Брайль
(4.1.1809 - 6.1.1852)

Французький педагог, який розробив шрифт для сліпих.

Луї Брайль народився 4 січня 1809 році в невеликому французькому містечку Кувре біля Парижа. Коли хлопчику було 3 роки, з ним сталося нещастя: він поранив собі око шорним ножом, від чого розвинулося симпатичне запалення очей, і хлопчик осліп. Батьки постаралися допомогти сліпій дитині набутти трудові навички: навчили плести бахрому для кінської упряжі та шити домашні туфлі, запросили вчителя музики, який навчив його грі на скрипці. У місцевій школі Луї вивчив алфавіт за допомогою звичайних паличок.

У січні 1819 Луї Брайль був зарахований в Паризький інститут для сліпих. Луї Брайль був одним з найздібніших вихованців інституту, і в 1828 р. йому після закінчення навчання було запропоновано залишитися працювати молодшим учителем-репетитором, потім він викладав географію, алгебру і музику, працюючи одночасно органістом в паризькій церкві Сен-Ніколя де Шан.

В 1824 р, у віці 15 років, Луї Брайль ввів свою власну систему письма. Він працював над своєю системою довгі роки, і перший варіант своєї системи запропонував на розгляд ради інституту в 1829 р. Але вона не була підтримана.

Одним з основних аргументів було те, що розроблений Брайлем шрифт не зручний для зрячих викладачів. І тільки в 1837 р. за наполяганням сліпих рада інституту знов повернувся до розгляду цього питання. Було прийнято рішення надрукувати рельєфно-крапковим шрифтом Брайля "Коротку історію Франції". З виходом цієї книги нова система писемності, заснована на рельєфному шеститоччї, офіційно здобула право на життя.

Луї Брайль помер 6 січня 1852 Він похований в рідному містечку Кувре. У будиночку, де він народився і провів дитячі роки, відкрито музей, а вулиця, яка веде до будинку, названа його ім'ям. У травні 1887 в Кувре був відкритий пам'ятник, створений відомим французьким скульптором Леру.

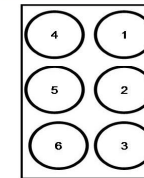
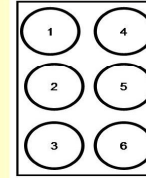


Для письма шрифтом Брайля використовуються особливі письмові приладдя - прилад і грифель.

Прилад складається з двох металевих пластин на одній поглиблення у вигляді шестикрапки, а на іншій наскрізні отвори у вигляді осередків. Вставляємо між двома пластинами брайлівського приладу аркуш паперу. (папір має бути щільним) Кожна комірка пластини відповідає одній брайлівській комірці. Грифелем натискаємо на папір по заглибинах у нижній пластині, при цьому виходить брайлівський знак, тобто буква. Записи робляться справа наліво. Тепер перегортаємо аркуш паперу для прочитання написаного.

При письмі шрифтом Брайля не можна закреслити помилку, тому потрібно писати дуже уважно - не повинно бути переколов та недоколів. Шрифт Брайля читається на дотик, за допомогою вказівних пальців обох рук.

І при письмі й при читанні завжди працюють дві руки. Ліва контролює, права пише.



Для зображення букв шрифтом Брайля використовується 6 крапок, розташованих у два стовпці, по 3 у кожному. Однією з особливостей шрифту Брайля є те, що пишеться текст справа наліво, потім сторінка перевертається, і текст читається зліва направо. При письмі проколюються крапки, і оскільки читати можна тільки по опуклим крапкам, «писати» текст доводиться із зворотного боку аркуша. У цьому полягає одна зі складностей при навчанні цьому шрифту.

Нумерація крапок йде зверху вниз по стовпцях. Нумерація крапок при записі йде в зворотному порядку - спочатку по правому стовпчику, потім по лівому: крапка 1 знаходиться у верхньому правому куті, під нею - крапка 2, в нижньому правому кутку - крапка 3. У лівому верхньому кутку знаходиться крапка 4, під нею - крапка 5, в лівому нижньому - крапка 6. Кожна комбінація з крапок позначає певну букву.

Головне навчитися писати шестикрапку, запам'ятовуючи розташування кожної крапки (1 - пишемо у верхньому правому кутку ..), а не просто заповнити простір. Чітко потрібно запам'ятати розташування



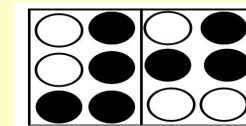
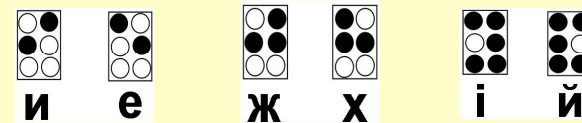
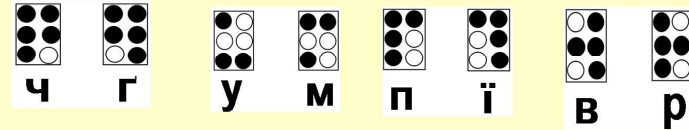
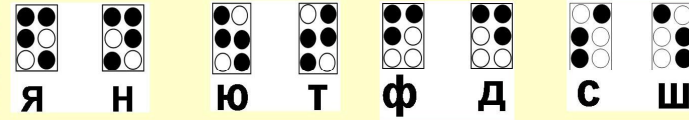
Пам'ятка

для тих, хто вивчає шрифт Луї Брайля:

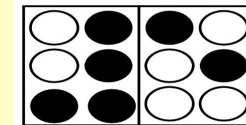
- при письмі між словами пропускається одна клітина (пробіл);
- після коми і крапки з комою клітина не пропускається;
- тире пишеться зливо з попереднім словом;
- перед числом ставиться цифровий знак.



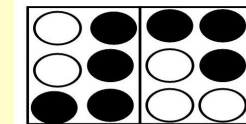
**Письмо та читання
"дзеркальних" букв та цифр**



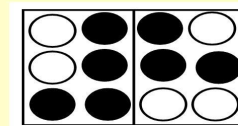
0



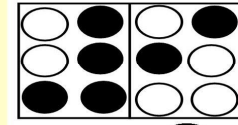
5



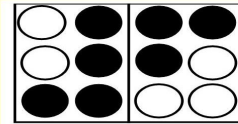
4



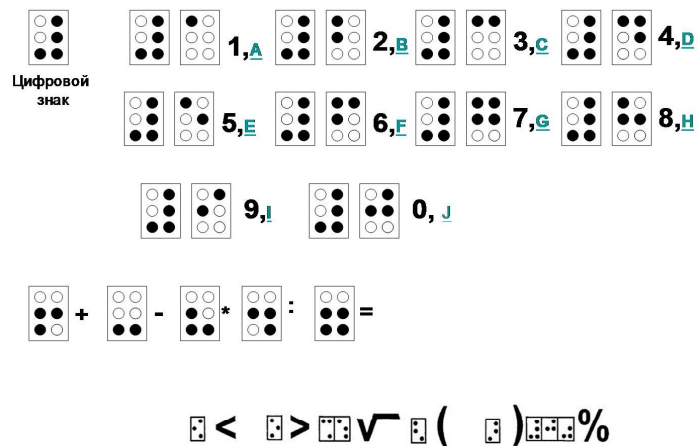
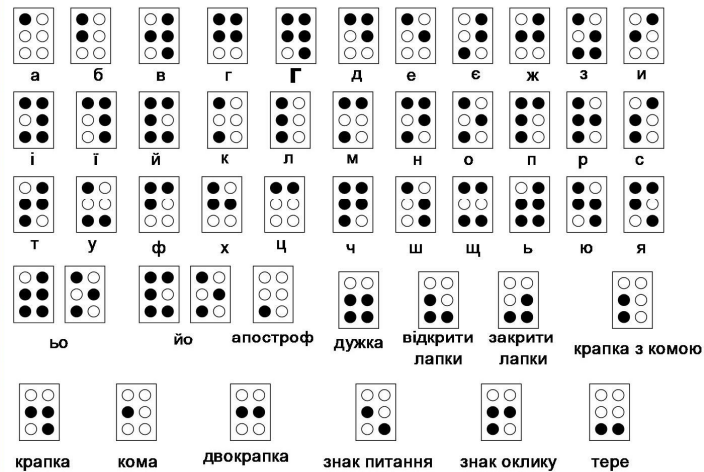
8



9



6



*Перелік труднощів,
з якими стикаються при читанні
рельєфно-крапкового шрифту
і роботі з тифлоприладом для письма за*

№	Труднощі	Рекомендації щодо подолання труднощів навчання.
1	Орієнтуватися на приладі для письма	1. Навчитися правильно і точно фіксувати лист, стежити за його суміщенням з межами приладу для письма. 2. Пам'ятати, що права сторона при письмі - це ліва при читанні, тому пишемо із зворотного боку аркуша.
2	Потрапляти грифелем в потрібні крапки шестикрапки при письмі	1. Правильне "вертикальне" положення грифеля. 2. Вправи на колодці - шестикрапці для відпрацювання знаходження крапок, навички написання і прочитання букви.
3	Письмо та читання "дзеркальних" букв та цифр	1. Чітко знати нумерацію крапок цих букв 2. Цифри за Брайлем можна уточнити по позначенням на приладі (рахуючи зверху вниз), додаючи до них цифровий знак.

4	"Переколи"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Правильне "вертикальне" положення грифеля. 2. Не допускати зайвих проколів, для цього акуратно обстежити клітку. 3. Робити проколи чітко, рахуючи крапки при письмі. 4. Тренування уваги.
5	"Недоколи"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Правильне "вертикальне" положення грифеля. 2. Чітка нумерація крапок при письмі. 3. Тренування м'язів кисті руки для більш сильного натискання на грифель.
6	Орієнтуватися в числі клітинок при переносі слова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пам'ятати, що в кожному рядку прилада 24 клітини. 2. При перенесенні повинно вистачити клітин на склад і на знак переносу. 3. Якщо не увійшов знак, можна відсунути прилад на одну клітку вліво, поставити знак переносу (при великій акуратності) і повернути аркуш у вихідне положення.
7	Знаходити помилки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвивати дрібну моторику рук, увагу. 2. Перевіряти, звіряючи зі зразком і спираючись на вивчені орфограми.

7	Зворотній напрямок письма і читання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пам'ятати: пишемо за Брайлем справа наліво, а читаємо зліва направо. 2. Обов'язкові заняття на приладі "Прямого читання"
8	Перевіряти написане на приладі грифелем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Перевіряючи написане, повернутися до початку потрібного слова або фрази. 2. "Дослідити" грифелем кожну клітину, читаючи справа наліво і промовляючи нумерацію крапок. 3. Намагатися при перевірці не зробити зайвих проколів.
10	Виправляти помилки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не можна "заколювати" помилки шестикрапкою. 2. Виявивши помилку, обережно грифелем або пальцем втиснути зайві крапки, перевірити якість виправлення. 3. Якщо прибрали потрібні крапки, їх можна "повернути" за допомогою грифеля на місце. 4. Якщо необхідно додати нові крапки, потрібно зафіксувати лист на приладі, знайти помилку в рядку і доколоти відсутні крапки. 5. Якщо потрібно замінити ціле слово або фразу, можна зробити прокол перед рядком і виписати в кінці роботи в дужках виправлення.



**КЗ Рубіжанський навчально-реабілітаційний
центр «Кришталік»**

Наша адреса: 93009,
вул. Будівельників, 27,
м. Рубіжне, Луганська обл.,
Україна
тел.\факс. (06453) 6-45-19
E-mail: specinter@ukr.net

