

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту
України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

З Б І Р Н И К

НАУКОВИХ ПРАЦЬ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Серія соціально-педагогічна

В и п у с к 17

**У двох частинах
Частина 2**

**Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2011**

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-41

Рецензенти:

М.О. Супрун - доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін національної академії внутрішніх справ.

А.І.Шинкарьук - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Л.О. Хонзерук - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психопедагогіки інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А. Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шермет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарьук**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 9 від 28 вересня 2011 року)*

З-41 **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XVII в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 348 с.**

У збірнику висвітлюються питання організації роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку як на Україні, так і за кордоном. В ньому вміщені статті проведені II Міжнародної науково-практичної конференції “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”, яка проводилась на базі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології 6-7 жовтня 2011 року. Наукові праці розподілено за чотирма напрямками, які включають в себе всі нозології.

Адресується науковцям, студентам, що навчаються за спеціальністю “Корекційна освіта”, фахівцям спеціальних закладів та інклюзивного навчання, батькам, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, всім, кому не байдужа доля таких осіб.

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

Постановою ВАК України під № 09.061999р.1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ №13865-2839 від 22.04.2008 р.

© Автори статей, 2011

© „Медобори-2006”, 2011

ЗМІСТ

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

Хохліна О.П.	Теорія учбової діяльності: межі використання в навчанні розумово відсталих школярів	6
Авдєєвіч Є.М.	Формування вмінь ділового спілкування в учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю на факультетивних заняттях	15
Бистрова Ю.О.	Готовність до вибору професії та професійної діяльності розумово відсталих учнів як компонент професійно-трудової соціалізації	25
Вержиховська О.М.	Характеристика психодіагностичної діяльності як одного з компонентів психолого-педагогічної підготовки розумово відсталих дітей до навчання в школі	33
Гаврилов О.В.	Емоційне підкріплення як ефективний фактор формування мовлення у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	41
Галецька Ю.В.	Особливості формування навичок прийому їжі у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю	49
Гаман А.М.	Шляхи формування навичок самозахисту в школярів з порушенням інтелекту	56
Гриханов В.П. Жук Е.А.	Формування у дітей з інтелектуальною недостатністю соціальних компетенцій у процесі навчання математиці	64
Докучина Т.О.	Дослідження ставлення розумово відсталих учнів до оцінки	72
Козак А.В.	До питання про музичне виховання учнів допоміжної школи	80
Константинов О.В.	Щодо проблеми змісту професійно-трудового навчання розумово відсталих дітей у повсякденний період	87
Кравець Н.П.	Виразне читання як складова читацької діяльності розумово відсталих учнів	95
Лаврикова О.В.	Розвиток когнітивної сфери розумово відсталих школярів шляхом оптимізації працездатності	104
Левицький В.Е.	Особливості підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до	

	сімейного життя	116
Лісовська Т.В.	Використання комунікативного альбома для організації взаємодії дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю з оточуючими	121
Ляшенко О.М.	Організація керівництва самопідготовкою в умовах допоміжного навчання	130
Ляшенко О.О.	Теоретичні засади правового виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку: сутність, структурна організація, динаміка формування	136
Макавчик І.Ю.	Проблема змісту освіти дітей з інтелектуальною недостатністю (теоретичний аспект)	143
Миронова С.П.	Особливості виховання учнів з вадами інтелекту	152
Мілевська О.П.	Методичні аспекти формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку	159
Овчарук Т.Є.	Особливості соціалізації дітей та молоді з інтелектуальними вадами	168
Оглобліна І.Ю. Скачкова Ю.С.	Особливості формування рухових трудових навичок у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю	177
Приданнікова О.М.	Особливості формування навичок самовиховання у розумово відсталих підлітків	186
Прохоренко Л.І.	Особливості саморегуляції діяльності молодших школярів зі зниженим інтелектом	194
Рагель Е.Н.	До проблеми формування готовності до сімейного життя учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю	201
Свиридович І.О.	Особливості навчання правопису учнів з інтелектуальною недостатністю	210
Татьянчикова І.В.	Психолого-педагогічне діагностування дітей з вадами інтелектуального розвитку на стадіях соціалізації в умовах спеціального навчального закладу	219
Товстоган В.С.	Пошуки нових пріоритетів в змісті та методиці професійно-трудового навчання в допоміжній школі	229

ЛОГОПЕДІЯ

Басаргіна Л.В.	Становлення і розвиток логопедичної служби в регіональній системі дистанційної освіти дітей – інвалідів	237
Белова О.Б.	Аналіз дослідження агресії у молодших школярів з різним мовленнєвим розвитком за модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою	246
Бикова К.В. Хабарова С.П. Боряк О.В.	Особливості самоконтролю молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення Основні принципи та методи корекції просодичної сторони мовлення старших дошкільників із дизартрією засобами логопедичної ритміки	254 262
Литвиненко В.А.	До проблеми корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дошкільників засобами музичної діяльності	271
Олефір О.І.	Стан сформованості розуміння текстів різних жанрів молодшими школярами із ТПМ	278
Поліщук С.В.	Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	286
Рібцун Ю.В.	Формування лексичної складової імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ	294
Ружицька Л.І.	Причини виникнення труднощів у молодших школярів з нормальним інтелектом та з тяжкими порушеннями мовлення під час розв'язування арифметичних задач	302
Ткач О.М.	Структура і особливості формування механізмів сприймання та породження висловлювання у дітей	309
Томіч Л.М.	Моніторинг якості логопедичної роботи в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку	317
Федорович Л.О.	Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього логопеда до професійно-педагогічної діяльності	325
Чорна О.П.	Робота над синтаксичними конструкціями з першокласниками із загальним недорозвитком мовлення	335
Відомості про авторів		343

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

УДК 376

О.П. Хохліна

ТЕОРІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МЕЖІ ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАННІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження можливості використання теорії учбової діяльності В.В. Давидова, В.В. Репкіна, Д.Б. Ельконіна та ін. у практиці навчання допоміжної школи – спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушеннями інтелекту. Обґрунтовується можливість формування в учнів елементів теоретичних знань та відповідних їм учбових дій; необхідності спрямованості навчання на формування психічних новоутворень, які виникають в процесі засвоєння учбової діяльності – рефлексії, аналізу та планування – та забезпечують розвиток дитини.

Ключові слова: теорія учбової діяльності, розумово відсталі учні, спеціальна загальноосвітня школа.

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования возможности использования теории учебной деятельности В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Д.Б. Эльконина и др. в практике обучения во вспомогательной школе – специальной общеобразовательной школе для детей с нарушениями интеллектуального развития. Обосновывается возможность формирования у учащихся элементов теоретических знаний и соответствующих им учебных действий; необходимости направленности обучения на формирование психических новообразований, которые возникают в процессе усвоения учебной деятельности – рефлексии, анализа и планирования – и обеспечивают развитие ребенка.

Ключевые слова: теория учебной деятельности, умственно отсталые дети, специальная общеобразовательная школа.

Дитина розвивається під впливом життєвих умов. Проте цей вплив відбувається опосередковано – через діяльність - специфічно людську форму ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення. У більш вузькому розумінні діяльність людини являє

собою внутрішню та зовнішню її активність, що регулюється усвідомленою метою.

Діяльність конкретизується відповідно до певних вікових періодів онтогенетичного розвитку людини у вигляді провідних її видів: ігрової, учбової, трудової. Саме гра для дошкільника, учіння для школяра та праця на подальших відрізках життя є тією діяльністю, яка найбільшою мірою визначає психічний розвиток особи. Провідна діяльність – це не лише домінуюча серед інших діяльностей на певному етапі онтогенезу людини - з її становленням відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини, які готують перехід дитини до нової, вищої сходинки її розвитку (О.М. Леонтьєв). Кожній провідній діяльності відповідає певний рівень розвитку психіки; кожна з них характеризується своїм змістом та структурою: цілями і відповідними їм діями, одиницями аналізу (в грі – роль, в учінні – учбова задача, в праці – практична задача). Саме через таку діяльність навколишня дійсність найбільшою мірою впливає на дитину, включаючи й доцільний педагогічний вплив з метою її розвитку.

Виходячи із наведеного, необхідним завданням загальноосвітньої школи є формування в учнів учбової діяльності та використання її можливостей для досягнення не лише розвивальної, а й суто навчальної мети – засвоєння знань умінь і навичок. Умовою проведення такої роботи є розуміння суті учбової діяльності та її формування. Особливе місце у методології цієї проблеми посідає теорія учбової діяльності (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Рєпкін, І.Д. Бех та ін.), оскільки сучасна загальноосвітня школа зорієнтована на навчання дітей переважно у відповідності до її суті та вимог – у напрямі формування в учнів теоретичних знань на основі здійснення теоретичних (або змістових) узагальнень. Нагадаємо ключові позиції теорії, звертаючись до праць її авторів.

На їх думку, учбова діяльність – це насамперед процес засвоєння знань, умінь та навичок. При цьому вона має давати учням наукові, теоретичні знання на відміну від емпіричних. Теоретичні й емпіричні знання як два їх рівні відрізняються один від одного тим, з якого боку в них подано об'єкт, як і яким способом досягнуто основного змісту знання, якою технологією розгортання навчального матеріалу. Теоретичні та емпіричні знання є результатом відповідних їм теоретичного та емпіричного мислення.

Емпіричне мислення розглядається як прямий наслідок предметно-чуттєвої діяльності людей. Воно здійснюється у формі загальних уявлень та виражається у словах-найменуваннях – емпіричних поняттях. В емпіричних узагальненнях представлені лише зовнішні чуттєво дані ознаки предметів, що відкриваються спостереженням, зіставленням, порівнянням. Зовнішня повторюваність, схожість,

розчленованість – це ті загальні властивості дійсності, що схоплюються та підводяться під “схематизуючі визначення”, емпіричні поняття. Теоретичне мислення оперує власне науково-теоретичними поняттями, в яких завдяки змістовому аналізу розкривається генетично висхідне, внутрішнє, істотне відношення як основа внутрішньої єдності цілого. Внутрішнє виявляється в опосередкуваннях, в системі, всередині цілого, в його становленні (В.В. Давидов).

На думку Л.В. Занкова, засвоєння емпіричних і теоретичних знань вимагає здійснення різної за своїм змістом, способами та психологічною структурою учбової діяльності. Власне учбова діяльність, як зазначалось, спрямована на засвоєння теоретичних знань. Суть засвоєння знань має полягати в організації такої діяльності учня, у якій він брав би участь в акті виробництва знань, тобто володів би істиною не тільки як результатом, а істиною як процесом, розумінням тих шляхів, що привели до неї (А.Н. Шиміна). Тому предмет учбової діяльності конкретизується як наукові поняття, закони науки та загальні способи виділення властивостей понять чи розв’язання певного класу конкретно-практичних задач (В.В. Давидов).

Основною одиницею аналізу учбової діяльності є учбова задача, завдяки якій реалізується мета-мотив. Її характеристика визначається порівнянням з конкретно-практичною задачею (В.В. Рєпкін, Д.Б. Ельконін). Так, у процесі розв’язання практичної задачі учень добивається зміни предмета своєї дії. І учбова діяльність є обов’язково діяльністю предметною, що вносить зміни в предмети. Проте її мета і результат – це не зміни предметів. Об’єктом учбової задачі є не предмети, з якими діє суб’єкт, не конкретні їх властивості, а самі способи їх зміни. Мета суб’єкта, який розв’язує учбову задачу, полягає не в одержанні певного матеріального чи ідеального продукту (в цьому полягає мета конкретно-практичної задачі) і навіть не у визначенні способу одержання цього “продукту” (саме в цьому полягає мета пізнавальної, “теоретичної” діяльності), а в оволодінні цим способом, у його присвоєнні й тим самим – у розширенні та збагаченні своїх можливостей як суб’єкта практичної та пізнавальної діяльності (В.В. Рєпкін). Дитина засвоює суспільно вироблені способи здійснення практичних і теоретичних дій, що є специфічним предметом учбової діяльності, і збагачується, розвивається сама. Отже, розв’язання учбової задачі спрямоване на засвоєння школярами певних способів дій, а тим самим – на зміну самого діючого суб’єкта. Тому учбова діяльність визначається як діяльність щодо самозмінення, продуктом якої є ті зміни, що відбулися в ході її виконання в самому суб’єкті” (В.В. Рєпкін). Учбова діяльність формується в процесі розв’язання учбових задач. Учбова задача може входити до конкретно-практичної:

засвоєний спосіб дії використовується для виконання конкретно-практичного завдання (І.Д. Бех).

Важливим для розкриття сутності учбової діяльності є питання її структурних компонентів. Так, Д.Б. Ельконін до компонентів учбової діяльності відносить учбову задачу, істотним елементом якої є мета. Її зміст - це спосіб дії. Виділення способу дії як учбової задачі передбачає виявлення в змісті навчальної програми та в пов'язаних з ним практичних завданнях того способу дії, що має бути засвоєним, а також знаходження спеціальних прийомів подачі учням цього способу та необхідності оволодіння ним, тобто постановки перед учнями учбової мети. Крім учбової задачі до структури учбової діяльності Д.Б. Ельконін відносить учбові дії, в результаті яких формуються уявлення про них та здійснюється первинне відтворення зразка, а також дії контролю та оцінки. Дія контролю полягає у порівнянні відтворюваної дії зі зразком через образ. Цій дії надається особливе значення. Вона характеризує учбову діяльність уже як керований самою дитиною довільний процес. Довільність учбової діяльності визначається саме контролем за виконанням дій відповідно до зразка. А дія оцінки полягає у визначенні ступеня тих змін, що відбулися в самому суб'єкті.

Більшої повноти та деталізації наведена структура учбової діяльності набуває в роботах В.В. Рєпкіна. На його думку, така діяльність складається із системи дій, що забезпечують досягнення визначеної свідомої мети, тобто засвоєння певного поняття чи способу дії, дій контролю та оцінки. Особливе місце в учбовій діяльності він відводить її висхідному моменту - визначенню мети. Воно показало, що задана зовні вимога може стати реальною метою діяльності, якщо її прийме учень. Насамперед з усієї сукупності умов предмет учбової діяльності має бути виділений як особливий. Специфічною метою учбової діяльності є передусім засвоєння теоретичних понять як особливої форми узагальнення способів пізнавальної та практичної діяльності. Найчастіше спостерігається зміщення мети зі способу виконання тієї чи іншої дії на її результат: наприклад, замість засвоєння способу доведення геометричної теореми учень відтворює конкретний зразок такого доведення; замість розуміння змісту поняття відтворюється саме поняття. На думку В.В. Рєпкіна, предмет діяльності має бути пов'язаний змістом з потребою суб'єкта в теоретичних знаннях, яка виступає у формі пізнавально-теоретичних інтересів. Але пізнавальний інтерес може виконувати функцію мотиву учбової діяльності, адекватного його специфічному предметному змісту, лише на вищих ступенях свого розвитку.

Розглядаючи систему дій як компонент учбової діяльності, В.В. Рєпкін зауважує, що її конкретний склад варіюється залежно від

особливостей учбової мети та тих конкретних умов, у яких вона має досягатись. Серед основних він наводить дії, спрямовані на засвоєння теоретичних знань: 1). Обстеження умов учбової задачі, її розкладання на ряд додаткових задач, тобто визначення системи проміжних цілей та способів їх досягнення. (У процесі навчання система дій обов'язково задана суб'єктові). 2). Перетворення предмета з метою виявлення відношення, що є загальною основою розв'язання ряду пізнавальних чи практичних задач. 3). Побудова матеріальної чи знакової моделі, що фіксує виявлене відношення та дає змогу вивчити його властивості в найбільш чистому вигляді. 4). Перетворення моделі, в процесі якого виділяються властивості відношення, завдяки яким можна вивести умови та способи розв'язання похідної пізнавальної чи конкретно-практичної задачі. 5). Конкретизація знайденого способу щодо різних типів задач того ж класу. При цьому ключовою в системі учбових дій він виділяє предметну дію, яка виявляє внутрішнє відношення об'єктів та модель, що фіксує це відношення. Характеризуючи дію контролю, він визначає її специфіку. На відміну від трудової діяльності, де контроль полягає в перевірці відповідності кінцевого продукту заданому еталону, в учбовій діяльності предметом контролю стає не кінцевий результат, а способи його досягнення. Дія контролю вимагає достатньо високого рівня розвитку внутрішнього плану дій та їх рефлексії, тобто усвідомлення способів власних дій. Дія ж оцінки полягає у фіксуванні ступеня відповідності результату дій кінцевій меті – мотиву. У процесі аналізу структури учбової діяльності В.В. Рєпкін виділяє в ній найважливіші елементи: визначення кінцевої та проміжних цілей, відповідних способів дій, виконання учбових дій, дії контролю та оцінки.

Найповніше питання змісту і структури учбової діяльності розкриваються в працях В.В. Давидова. Він виходить з того, що її зміст - засвоєння наукових теоретичних знань та відповідних їм способів дій. Засвоєння знань у процесі учбової діяльності передбачає виявлення школярами умов походження змісту засвоюваних ними понять. Як структурні компоненти учбової діяльності виділяються потреби, мотиви, задачі, дії та операції. Специфічною потребою діяльності є потреба в теоретичних знаннях. Мотивом має стати засвоєння способів їх відтворення учбовими діями, спрямованими на розв'язання учбових задач, у процесі якого школярі первинно опановують загальні способи розв'язання часткових задач. При цьому їх думка просувається від загального до часткового. Учбова задача розв'язується виконанням учбових дій. Первинною формою учбових дій є їх розгорнуте виконання на зовні представлених об'єктах. В.В. Давидов визначає такі учбові дії: 1) перетворення умов задачі з метою виявлення загального відношення об'єкта, що вивчається; 2) моделювання виділеного

відношення в предметній, графічній чи буквеній формі; 3) перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у “чистому” вигляді; 4) побудова системи часткових задач, які розв’язуються загальним способом; 5) контроль за виконанням попередніх дій; 6) оцінка засвоєного загального способу як результату розв’язання даної учбової задачі.

У наведеному переліку учбових дій ми знаходимо в більш конкретному вигляді ті основні дії, які виділяє В.В. Репкін. Але він, як і Д.Б. Ельконін, дії контролю та оцінки відносить не до власне учбових дій, а до структури учбової діяльності. За В.В. Давидовим, учбові дії та операції, завдяки яким діти розв’язують учбові задачі, передбачають теоретичне мислення, якому властиві: рефлексія як повне та адекватне усвідомлення особистих дій і їх підстав; аналіз; планування теоретико-змістового типу. Сформованість саме рефлексії, аналізу та планування він розглядає як новоутворення, що характеризують психічний розвиток у процесі формування учбової діяльності.

Але чи можна ставити завдання формувати теоретичні знання, формувати загалом учбову діяльність у такому розумінні в розумово відсталих дітей, у яких найбільше страждає здатність до узагальнень взагалі? Ймовірно, що в такому разі слід ставити питання про формування в учнів передусім емпіричних знань на основі здійснення ними емпіричних узагальнень як висхідних, генетично більш ранніх у розвитку дитини. У такому разі у процесі навчання слово вчителя організовує спостереження учнів, уточнюючи об’єкт спостереження, спрямовує аналіз на відрізнєння істотних сторін явищ від неістотних, і, вкiнець, слово-термін, що асоціюється з виділєними ознаками, загальними для цілого ряду явищ, стає узагальненням-поняттям, коли учня поступово підводять до узагальнення через спостереження та вивчення чуттєво сприйнятого, наочно даного конкретного матеріалу і, врешті, коли думка учня проходить від одиничного до загального.

Спеціальні дослідження та практика доводять, що в процесі вивчення конкретних навчальних предметів у допоміжній школі такі види знань, як основні закони науки, теорії, що містять систему наукових знань, можуть викладатися в елементарному та обмеженому вигляді. Навчання тут здійснюється здебільшого поступово від часткового до загального, від конкретного до абстрактного. Знання учнів допоміжної школи характеризуються меншою кількістю фактів, нижчим рівнем та меншою глибиною узагальнень, а також більшим часом, витраченим на їх засвоєння. В основному пізнання таких школярів обмежується уявленнями про навколишній світ та деякими поняттями без глибокого проникнення в сутність явищ. Визначається, що зміст освіти в допоміжній школі не може забезпечити формування творчої діяльності учнів, в основі якої лежить самостійне перенесення

знань та вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомій ситуації, нової функції об'єкта й т.д. Водночас застерігається, що не можна привчати розумово відсталих школярів набувати знань лише в готовому вигляді та засвоювати вміння за зразком. Враховуючи інтелектуальні та вікові можливості школярів, слід створювати ситуації, спрямовані на пошук деяких самостійних рішень. Протягом усіх років навчання необхідно формувати навички самостійної роботи.

Отже, навчання учнів допоміжної школи спрямоване на формування переважно емпіричних знань. Проте це не виключає потреби формувати в учнів принаймні елементи складніших рівнів знань і відповідних їм учбових дій. Адже в педагогічній роботі треба не лише враховувати особливості розумово відсталих дітей, а й переборювати їхні недоліки: якщо в них найбільше страждає теоретичне мислення, то саме воно має розвиватись (Л.С. Виготський). Дослідження доводять, що формування емпіричного мислення і його результату – емпіричних знань – це оптимальний шлях формування мислення, узагальнень, знань у цілому (Д.Н. Богоявленський, Н.О. Менчинська). В.В. Давидов зазначає, що формування емпіричного мислення є обов'язковим і важливим завданням, оскільки воно входить у більш розвинуті форми мислення, надаючи поняттям чіткості й визначеності. Проблема, на його погляд, полягає в тому, як знайти такі шляхи навчання, щоб перше увійшло у друге, а не набуло самостійного, головного значення.

Оскільки школяр розвивається передусім в учбовій діяльності, у спеціальній літературі зазначається, що важливим завданням і в допоміжній школі має бути формування в учнів умінь та навичок учбової діяльності. Як розуміти це завдання? Адже "щоб у процесі викладання у молодших школярів сформувалася повноцінна учбова діяльність, необхідно будувати її відповідно до основних її структурних компонентів" (Д.Б. Ельконін). Яку ж структуру учбової діяльності можна покласти в основу навчального процесу в допоміжній школі, де формуються передусім емпіричні знання і початки теоретичних? Чи є правомірним застосування структури, що відповідає власне учбовій діяльності, спрямованій на засвоєння способів дій? На наш погляд, таку структуру можна використати. І пояснюється це наступним.

Структура учбової діяльності за В.В. Давидовим та ін. не суперечить структурі загальнолюдської діяльності, а лише набуває конкретного вигляду відповідно до особливих для неї мети і змісту. Її специфіка визначається передусім змістом конкретних дій, що підпорядковані меті здобуття теоретичних знань. Вивчення змісту учбових дій показує можливість їх використання у навчальному процесі й не обов'язково з метою глибокого проникнення в суть явищ, а

для здобуття емпіричних знань і лише елементів теоретичних. Прикладом цього може бути навчання розумово відсталих дій моделювати й відтворювати найістотніше в об'єкті для способу його виготовлення (наприклад, у предметно-інструкційній карті тощо). Використання в допоміжній школі різних за модальністю дій обстеження предметів з метою визначення їх властивостей є також тим способом дій, на засвоєння якого орієнтує теорія учбової діяльності. Так само можливий аналіз і інших учбових дій під кутом зору їх застосування в навчанні розумово відсталих дітей. Тому, на наш погляд, найголовнішим для визначення сутності учбової діяльності (власне на цьому наголошують автори теорії!) є не її структура, а логіка побудови та подавання навчального матеріалу. Саме в змісті навчання та логіко-психологічних вимогах до оволодіння ним вбачається найбільша можливість реалізувати теорію учбової діяльності. Важливим, на наш погляд, є зауваження В.В.Репкіна про те, що абстрактна модель учбової діяльності в її найбільш розгорнутій формі має стати інструментом дослідження учбової діяльності на різних ступенях її розвитку та в різних умовах її функціонування. В умовах навчання розумово відсталих вважаємо за можливе застосовувати не всю систему визначених учбових дій, а лише деякі з них, які відповідають конкретним навчальним цілям. Важливою й необхідною для розвитку учнів допоміжної школи є дія контролю, з якою найбільше пов'язана саморегуляція діяльності. На особливу увагу заслуговують усі визначені В.В. Давидовим новоутворення, що супроводять становлення учбової діяльності та є показниками розвитку школярів у процесі їх навчання: рефлексія, аналіз, планування. Отже, для розвитку учнів допоміжної школи велике значення має формування учіння в цілому, усіх його складових відповідно до структури загальнолюдської діяльності.

Виходячи з аналізу різних підходів до визначення змісту й структури учбової діяльності, відкидаючи їх безпосередній зв'язок з рівнем засвоєваних дитиною знань, тобто виходячи з розуміння учбової діяльності як загальнолюдської, щодо розумово відсталих дітей можна визначити учіння як їх активність, метою якої є засвоєння різних рівнів знань та способів дій. Незалежно від того, засвоюються теоретичні чи емпіричні знання, в учбовій діяльності можна виділити такі сторони: мотиваційна (потреби, мотиви, цілі), змістова (знання), операційна (учбові дії різних рівнів організації), організаційна (загальноучбові дії). Учіння здійснюється і формується в процесі розв'язання задач. Проте наше дослідження показало, що в навчанні розумово відсталих застосовувати задачу в тому вигляді, який відповідає теорії учбової діяльності, є неправомірним. Виявлено, що інтелектуально насичена дія чи діяльність, що не має практичної

реалізації, для учня допоміжної школи позбавлена сенсу. Роботи Г.М. Дульнєва, С.Ш. Айтметової, В.Ю. Карвяліса, Г.М. Мерсіянової, Л.С. Мирського, О.П. Хохліної та ін. доводять, що практика для розумово відсталих дітей є умовою усвідомлення й відповідно - засвоєння процесу учіння, а участь у ній дитини-олігофрена – це найдоступніша зона та найважливіший шлях усвідомленого пізнання. До того ж В.В.Давидов, розглядаючи предметно-практичну діяльність як основу всього людського пізнання, підкреслює, що саме перетворення предметів у процесі праці розкриває внутрішні, істотні їх властивості. Обов'язковою умовою, вирішальною ланкою засвоєння вважається предметна дія, в якій саме виконавча частина є джерелом відомостей та критерієм істинності для орієнтувальної. Тому одиницю учіння розумово відсталих дітей ми вбачаємо в учбово-практичній задачі, мета виконання якої - засвоєння способів дій і одержання продукту діяльності. Таку одиницю можна подати і як конкретно-практичну задачу, куди входить учбова, метою якої - оволодіти способом дій і діяльності в цілому (І.Д. Бех).

Аналіз суті учбової діяльності як процесу виконання учбово-практичного завдання показує, що воно має такі сторони, як мотиваційна, змістова, операційна та організаційна. Мотиваційний аспект торкається питань енергетичної основи здійснення діяльності: позитивного ставлення до неї, мети, потреб, мотивів; змістовий розглядає проблеми засвоєння знань як необхідної основи здійснення діяльності; операційний охоплює питання процесу виконання конкретного виду діяльності – відповідних йому розумових чи практичних дій, операцій, рухів, специфічних вмінь та навичок тощо; організаційний розглядає єдині для всіх видів діяльності процеси відповідно до етапів її здійснення у вигляді узагальнених умінь інтелектуального характеру (загальноучбові, загальнотрудові): вміння аналізувати завдання, організовувати, планувати, контролювати, оцінювати їх виконання.

Така структура учбової діяльності відповідає структурі загальнолюдської діяльності (діяльність завжди здійснює людина-суб'єкт, яка діє з конкретним предметом у певних умовах завдяки знаряддям (засобам), що використовуються в процесі отримання результату, відповідно до потреби, опреченої в меті) і має її психологічні характеристики (цілеспрямованість, плановість, систематичність, суб'єктність, предметність). У такій діяльності відображаються й усі компоненти учіння, визначені Й.Лінгартом: мотиваційний, пізнавальний, виконавчий, контрольний.

Розвиток дитини можливий за умови формування в неї діяльності учіння в процесі розв'язання учбово-практичних задач. Учбова діяльність, здійснювана під керівництвом учителя, у процесі

формування має перетворитися в самостійну, свідому, організовану самим учнем діяльність (7, С. 220). Сформована діяльність – це діяльність регульована, довільна, доцільна, цілеспрямована. Але таких рис вона набуває лише тоді, коли усвідомлюється. Дослідження показують, що саме на основі максимально можливого формування у дітей усвідомленої учбової діяльності має здійснюватися вся навчальна та корекційно-розвивальна робота зі школярами, що мають вади інтелекту.

The article deals with the results of theoretical and empiric research of the possibility to apply V. V. Davydov, V. V. Repkin, D.B. Elkonin and others theory of educational activities in the auxiliary school education practice - special general school for children with mental development disturbances. A possibility to form theoretical knowledge elements and training actions appropriate to them in schoolchildren; the necessity to orient the training for developing new psychical formations that arise in the process of learning educational activities – reflection, analysis and planning and ensure the child's development.

Keywords: theory of educational activities, mentally retarded children. special education school.

Отримано 3.10.2011

УДК 376

Є.М. Авдєєвіч

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ НА ФАКУЛЬТЕТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті розглядається проблема формування вмінь ділового спілкування в учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю, містяться результати констатувального експерименту. Визначені рівні сформованості вмінь ділового спілкування в учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Подана програма факультативних занять "Людина в світі ділового спілкування" для X класу I відділення допоміжної школи.

Ключові слова: ділове спілкування, допоміжна школа, учні з інтелектуальною недостатністю.

В статье рассматривается проблема формирования умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью, содержатся результаты констатирующего эксперимента. Определены уровни сформированности умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью легкой степени. Представлена программа факультативных занятий "Человек в мире делового общения" для X класса I отделения вспомогательной школы.

Ключевые слова: деловое общение, вспомогательная школа, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из важных задач системы специального образования в Республике Беларусь является совершенствование содержания обучения, ориентированное на формирование жизненно значимых компетенций детей с особенностями психофизического развития, что обеспечит качество коррекционно-педагогической работы. Решению поставленной задачи способствует создание системы внеурочной деятельности, организация факультативных занятий.

Внеклассная работа наиболее активно стимулирует развитие у учащихся старших классов высоконравственных общечеловеческих способов межличностного общения, формирует ценностные ориентации, повышает уровень речевой культуры.

Анализ программ, учебников, учебной документации показал необходимость пересмотра объема и содержания материала, касающегося воспитания культуры речи, формирования делового общения, внесение дополнений в связи с некоторым изменением в оформлении деловых бумаг, а также определения дидактического инструментария для организации работы педагогов с учащимися по названному направлению.

В рамках исследования проблемы формирования умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО "Вспомогательная школа № 1 г. Гродно", ГУО "Поречская вспомогательная школа-интернат", ГУО "Чеховщинская вспомогательная школа-интернат" (2009-2010 гг.), в котором приняло участие 56 учащихся старших классов I отделения.

Анализ данных констатирующего эксперимента позволил выделить уровни сформированности умений делового общения учащихся старших классов с легкой степенью интеллектуальной недостаточности [1, с. 54]:

1. Очень низкий уровень (62,50%) – учащиеся ведут себя непосредственно, доверчиво, задают много вопросов, не относящихся к коммуникативной ситуации, не воспринимают собеседника в ситуации

делового общения как официальное лицо, характерны грубые ошибки в речи в устной и письменной форме, не достигают цели общения (оформление деловой бумаги, получение информации).

2. Низкий уровень (23,21%) – учащиеся не обращаются за помощью, выполняют задания, не задавая в случае затруднений вопросов, редко используют слова вежливого обращения, выявляется большое количество орфографических, грамматических, стилистических ошибок в речи, самостоятельно не ориентируются в образцах документов, воспринимают собеседника в ситуации делового общения как официальное лицо, речевое поведение не соответствует коммуникативной ситуации, не достигают цели общения.

3. Средний уровень (8,93%) – учащиеся обращаются в случае затруднений с вопросами и просьбами, отмечают некоторые орфографические, грамматические, стилистические ошибки в речи, иногда используют слова вежливого обращения, речевое поведение не всегда соответствует коммуникативной ситуации, самостоятельно ориентируются в образцах документов, часто не достигают цели общения.

4. Высокий уровень (5,36%) – учащиеся обращаются в случае затруднений с вопросами и просьбами, используют слова вежливого обращения, речевое поведение соответствует коммуникативной ситуации, самостоятельно ориентируются в образцах документов, достигают цели общения (правильно оформляют документы, получают необходимую информацию).

Численные результаты представлены на диаграмме.

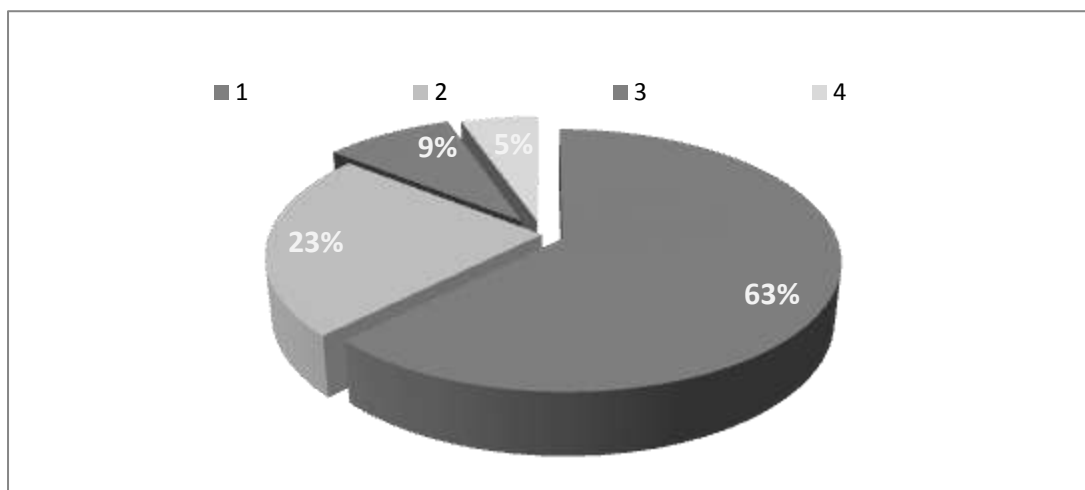


Диаграмма 1. Распределение по уровням сформированности умений делового общения учащихся старших классов с легкой степенью интеллектуальной недостаточности

У учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью умения делового общения находятся в большинстве случаев на очень низком и низком уровнях развития.

Несформированными оказываются языковые и коммуникативные умения в устной и письменной форме. Поэтому содержание обучения деловому общению должно быть ориентировано на формирование и последовательное развитие у учащихся умений делового общения во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме). Следует обращать внимание детей не только на правильность речи с точки зрения орфографии, лексики, грамматики, но и стилистики. Однако мы предлагаем учащимся не теоретические знания стилистики, а формируем умения общения в разных коммуникативных ситуациях, то есть освоение осуществляется на практическом уровне.

Результаты научно-экспериментального исследования позволили определить такие направления изучения и формирования умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью: 1) владение коммуникативными умениями письма в сфере делового общения, 2) владение коммуникативными умениями в устной форме, 3) владение языковыми умениями в сфере делового общения (устная и письменная формы) [2, с. 55].

Умения делового общения позволяют выпускникам быть более успешными во всех сферах жизнедеятельности человека, помогут при установлении личных и деловых отношений в учебных коллективах профессионально-технических учреждений образования, в трудовых коллективах на производстве.

Важно обратить внимание учащихся на этический аспект культуры речи. Этический аспект культуры речи предписывает знание и применение правил языкового поведения в конкретных ситуациях. Под этическими нормами общения понимается речевой этикет (речевые формулы приветствия, просьбы, вопросы, благодарности и т.п.; обращение на "ты" и "вы"; выбор полного или сокращенного имени, формы обращения и др.). На использование речевого этикета большое влияние оказывают экстралингвистические факторы: возраст участников речевого акта (целенаправленного речевого действия), их социальный статус, характер отношений между ними (официальный, неофициальный, дружеский, интимный), время и место речевого взаимодействия. Этический компонент культуры речи накладывает строгий запрет на сквернословие в процессе общения, осуждает разговор на "повышенных тонах" [3, с. 70].

Анализ литературы, проведенный констатирующий эксперимент позволили разработать программу факультативных занятий.

Программа факультативных занятий "Человек в мире делового общения" для X класса I отделения вспомогательной школы (35 ч)
ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В педагогике общение определяется как взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности;

один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. Выделяются три основные категории мотивов общения – познавательные, деловые и личностные, а также разные аспекты общения: коммуникация (обмен информацией), социальная перцепция (восприятие и понимание человека человеком), интеракция (взаимодействие).

По содержанию и целям выделяют *деловое и неделовое* общение. Деловое общение включено в продуктивную деятельность и направлено на то, чтобы повысить качество этой деятельности. Деловое общение имеет место в школе, при общении учителя с учащимися на занятиях, во время внеклассной и внешкольной работы с детьми. Деловое общение на предприятии имеет место во время совещаний, планерок, производственных собраний, выполнения совместной работы. Оно не затрагивает внутренний мир участников общения, и содержанием такого общения являются производственные вопросы. Неделовое (личностное) общение, наоборот, связано с решением внутренних психологических проблем: разрешением внутреннего конфликта, обсуждением происходящего вокруг, выражением своего отношения к этому, поиском смысла жизни и т. д. [4, с. 38].

Общение, нацеленное на согласование действий индивидов для достижения практически важного результата, решает практические, деловые задачи. Для делового (практического) общения, по мнению А. В. Запорожца и М. И. Лисиной, характерна потребность в сотрудничестве, которая складывается лишь постепенно внутри самого коммуникативного процесса в результате взаимодействия ребенка со взрослым.

Основными особенностями делового общения являются: партнер общения выступает как личность, значимая для других партнеров; общающихся людей отличает достаточное понимание в вопросах совместного дела; основная задача делового общения – деловое сотрудничество; определяющим содержанием делового общения выступает совместная деятельность, общее дело.

Организуя общение делового характера в учебно-воспитательном процессе необходимо: учитывать многогранность сущности общения, учитывать все компоненты общения, организатору общения знать причины, проявления трудностей в общении, знать виды общения, уметь выявлять специфику общения.

Важно учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью научить различать деловое и личное общение, определять специфику коммуникативной ситуации. В ходе продуктивной деятельности у учащихся формируются социально значимые умения – умения делового общения (например, умения представляться будущему работодателю, готовить необходимые документы, решать затруднительные и конфликтные ситуации, то есть

умения трудоустраиваться). В общении учащиеся строят свои отношения (деловые и личные) с другими людьми (взрослыми, сверстниками, детьми старше и младше себя).

Сформированные умения помогут молодым людям с интеллектуальной недостаточностью при трудоустройстве, при обращении в различные учреждения и организации, при оформлении документов, в ситуациях деловых межличностных отношений.

Основная **цель** программы – обучение деловому общению учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью; развитие перцептивной, коммуникативной, интерактивной и эмоциональной сторон делового общения этих молодых людей.

Для достижения поставленной цели предлагается решить следующие **задачи**:

1. Формировать умение слушать собеседника (Слушание состоит из восприятия, осмысления и понимания).

2. Формировать коммуникативные и языковые умения письма в сфере делового общения.

3. Формировать коммуникативные умения в устной форме в сфере делового общения. Учить вести беседу.

4. Формировать языковые умения в сфере делового общения (владение средствами языка на всех уровнях).

5. Формировать коммуникативную потребность в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве.

6. Формировать ориентацию на общение, как один из ведущих трудовых мотивов (общение как ценность).

Для достижения целей и решения поставленных задач рекомендуется придерживаться системности, последовательности в работе, повторяемости речевого материала, использовать интерактивные и диалоговые методы на факультативных занятиях. На наш взгляд, активному использованию деловой лексики способствуют устные и письменные задания, способствующие запоминанию определенных слов, словосочетаний, фраз делового общения, чтение, дополнение, придумывание и восстановление деформированных диалогов, разыгрывание коммуникативных ситуаций, ознакомление с деловыми бумагами.

Формированию культуры общения будут способствовать разбор конкретных жизненных ситуаций, практические задания, упражнения с привлечением демонстрационных материалов, технических (аудио, видео) и компьютерных средств обучения. Некоторые виды практических работ можно предлагать для выполнения дома, однако это должны быть небольшие по объему задания.

Организуя работу по формированию умений делового общения, необходимо поддерживать связь с потенциальными работодателями, учитывать реальную ситуацию на рынке труда.

Для наиболее полного освещения отдельных тем желательно при возможности привлекать специалистов из других сфер, например юристов, сотрудников МВД, психологов, медицинских и социальных работников.

Программа курса рассчитана на 35 ч.

ПРОГРАММА

ВВЕДЕНИЕ (2 ч)

Значение общения в жизни человека. О культуре общения в разных странах. Исторический экскурс. Знакомство учащихся с современными правилами поведения в общественных местах.

Практическая работа: изготовление плакатов, рисунков, коллажей по теме.

ВНЕШНИЙ ВИД СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА (2 ч)

Значение внешнего вида в общении с окружающими. Стили одежды. Соответствие внешнего вида жизненной ситуации. Деловой стиль одежды.

Практическая работа: изготовление при помощи глянцевых журналов, клея и ножниц коллажей с изображением детей и взрослых в различных жизненных ситуациях.

ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ В ШКОЛЕ (5 ч)

Общение в школе.

О школьных документах: дневник, расписание, инструкция, справка, объяснительная записка, объявление, медицинская карта, анкета, список, таблица; в библиотеке: читательский билет, бланк.

Практическая работа:

1. Ролевая игра. Учащиеся изображают возможные жизненные ситуации, происходящие в школе. Проводится анализ поведения участников общения.

2. Изготовление плакатов, рисунков, коллажей.

3. Составление правил общения в школе, свода законов школы.

4. Составление планов проведения мероприятий, сценариев праздников в школе.

ПОСТУПЛЕНИЕ И УЧЕБА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ (4 ч)

Разговор в профессионально-техническом учреждении о возможности поступления, перечень необходимых документов для поступления. Документы: заявление, характеристика, медицинская карта, справка, зачетная книжка, паспорт.

Практическая работа: Ролевая игра по моделированию ситуаций, происходящих при поступлении.

ТРУДОУСТРОЙСТВО (4 ч)

Разговор в отделе кадров о возможности трудоустройства. Практическое задание: узнать о возможности трудоустройства, взять перечень документов, необходимых при трудоустройстве. Документы: характеристика, автобиография, заявление, договор, контракт, трудовая книжка, свидетельство о рождении, свидетельство о браке. Подписание договора, контракта.

Практическая работа: Ролевая игра. Учащиеся изображают возможные жизненные ситуации, происходящие при трудоустройстве.

ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ НА ПРОИЗВОДСТВЕ (4 ч)

На работе: соблюдение правил трудового распорядка, выполнение должностных обязанностей; взаимодействие с коллегами: обсуждение, планирование, решение производственных задач; соблюдение субординации: выполнение приказа, распоряжения, доклад (отчет) о выполнении. Документы: должностные обязанности, приказ, объяснительная записка, докладная записка, инструкция, наряд, план, отчет, правила.

Практическая работа: Ролевая игра. Учащиеся изображают возможные жизненные ситуации, происходящие на работе.

ОБРАЩЕНИЕ В РАЗЛИЧНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ (6 ч)

Общепринятые правила обращения в государственные учреждения и организации (библиотека, почта, банк, милиция, поликлиника, больница). В каких случаях, в какое время (время работы организаций) и куда следует обращаться, какие документы надо иметь при себе.

Знакомство с документами: в библиотеке – паспорт, читательский билет; в поликлинике – медицинская карта, справка, талон, обходной лист; в милиции – административный протокол, паспорт и т.д.

Практическая работа:

1. Ролевая игра. Учащиеся изображают возможные жизненные ситуации, происходящие в различных учреждениях и организациях:

- Выписка журналов (газет) на почте.
- Отправление на почте письма с поздравительной открыткой.
- Покупка в рассрочку (в кредит) мебели (бытовых приборов).
- Разговор в поликлинике о необходимости посещения участкового врача.

2. Составление таблицы "Учреждения и организации нашего города" с указанием их назначения.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ, ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА (6 ч)

Основные навыки получения первичной информации с помощью технических средств, как правильно сформулировать запрос, какую информацию предоставить (пароль, код, личные данные). Понятия

общедоступной информации и персональной (личной) информации. Пользование информационными техническими средствами: банкомат, инфокиоск (банк, вокзал и т.д.), информационный стенд (щит), Интернет (электронная почта). Темы:

1. Пользование банкоматом. Пользование инфокиоском (банк, вокзал).
2. Азбука работы в Интернете. Поисковые системы.
3. Электронная почта. Порядок работы. Оформление писем через электронную почту.

Практическая работа:

1. Написать электронное письмо.
2. Найти нужную информацию в Интернете.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ (2 ч)

Организация конкурса или викторины на тематику факультативных занятий.

В результате изучения факультативных занятий "Человек в мире делового общения" учащиеся должны понимать: важность культуры общения в жизни человека (дома, на работе, во время учебы, в общественных местах);

иметь представление: о деловом общении людей;

знать: правила поведения в общественных местах; слова вежливого обращения;

уметь:

- уметь воспринимать и анализировать тексты деловых бумаг; уметь ориентироваться в образцах документов;
- уметь составить стилистически, грамматически и композиционно правильный текст делового документа, используя образец;
- уметь устанавливать речевой контакт с собеседником; уметь вести беседу;
- уметь договариваться, высказывать просьбу; уметь переформулировать просьбу, если собеседник не понял;
- уметь говорить четко, убедительно, логично;
- уметь составить монологическое высказывание (например, уметь представляться будущему работодателю);
- уметь употреблять слова официально-делового стиля в соответствии с их значением и намерением говорящего;
- уметь использовать стилистически оправданные модели слов, словосочетаний, предложений, характерные для официально-делового стиля;
- уметь выбирать речевые средства в соответствии с ситуацией делового общения;

владеть способностью эффективно слушать, точно воспринимать однократно звучащую речь, уметь слышать себя, анализировать собственную речь.

Таким образом, умения делового общения являются жизненно значимыми и необходимыми молодым людям после выпуска из вспомогательной школы для реализации своих прав и выполнения гражданских, семейных и профессиональных обязанностей в самостоятельной жизни.

Формирование умений делового общения будет стимулировать развитие коммуникативного поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Это в свою очередь, способствует успешной социализации, способствует формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью знания языков общения (вербального и невербального), способов ориентации в различных коммуникативных ситуациях, что придаст молодому человеку уверенность в своих силах при общении с окружающими.

Список використаних джерел:

1. Авдеевич, Е.Н. Изучение сформированности умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью / Е.Н. Авдеевич // Спеціальна адукація. – 2011. – № 3. – С. 48-55
2. Авдеевич, Е.Н. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью как психолого-педагогическая проблема / Е.Н. Авдеевич // Спеціальна адукація. – 2010. – № 4. – С. 48-55
3. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи : учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Изд. 24-е. – Ростов н/Дону: Феникс, 2008. – 539 с.
4. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.

In clause the problem of formation of skills of business dialogue at learning senior classes with intellectual insufficiency is examined. Results of ascertaining experiment contain. Features of business dialogue of learning senior classes with intellectual insufficiency are determined. The program of facultative occupations "The Person in the world of business dialogue" for senior pupils of auxiliary school is submitted.

Keywords: business dialogue, auxiliary school, pupils with intellectual insufficiency.

Отримано 1. 10.2011

УДК 159.922.(043.3):378.141

Ю.О. Бистрова

ГОТОВНІСТЬ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

В статті висвітлено результати дослідження мотиваційної та психологічної готовності розумово відсталих підлітків до вибору професії та самостійної трудової діяльності

Ключові слова: діагностика, розумово відсталі школярі, готовність до вибору професії, трудова діяльність.

В статье изложены результаты исследования мотивационной и психологической готовности умственно отсталых подростков к выбору профессии и самостоятельной трудовой деятельности.

Ключевые слова: диагностика, умственно отсталые школьники, готовность к выбору профессии, трудовая деятельность.

Проблема професійно-трудової соціалізації школярів з вадами психофізичного розвитку набула особливої гостроти, оскільки в сучасних соціально-економічних умовах відсутність у випускника спеціального загальноосвітнього закладу або навчально-реабілітаційного центру професійної підготовки або неадекватність її рівня потребам ринку праці зменшує його шанси на працевлаштування і, як наслідок, на активне соціальне життя, формування його соціального досвіду, становлення і розвиток як цілісної особистості – успішну соціалізацію (Г. Афузова, В. Бондар, О. Граборов, Г. Дульнев, А. Корнієнко, В. Синьов, К. Турчинська, О. Хохліна, А. Шевцов та ін.) [2; 3; 4; 6].

У психологічній літературі проблема професійного становлення особистості, її професійно-трудової соціалізації розглядалася Ф.Парсонсом (1908). На його думку, кожній професії відповідає окремий набір психологічних та фізичних якостей, проте успішність професійної діяльності та задоволення професією залежить від ступеня відповідності індивідуальних якостей та вимог професії [1]. Ця відповідність є готовністю до професійної діяльності.

Мета даного дослідження – аналіз, узагальнення та визначення взаємозв'язку між поняттями “професійно-трудова соціалізація”, “професійне становлення” та “готовність до професійної діяльності”, а також діагностика готовності розумово відсталих підлітків до вибору професії та професійної діяльності, визначення основних проблем та шляхів їх корекції.

Проблемами професійної підготовки, профорієнтації й професійного становлення та самовизначення людей у нормі та з порушеннями інтелекту займалися В. Бондар, О.Вітковська, Ю. Гільбух, О. Голомшток, Г. Дульнєв, В. Загвязинский, В. Золотоверх, Є. Климов, В. Липа, С.Миронова, М. Пряжніков, С. Рубінштейн, М. Степаненков, Л. Столяренко, В. Товстоган та інші [3; 4; 5; 6]. Накопичений за останні роки науковий і практичний матеріал потребує аналізу, узагальнення та систематизації для утворення психолого-педагогічної концепції забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями інтелектуального розвитку [3, с. 158–162].

У психології поняття “професійно-трудова соціалізація” пов'язане з терміном “становлення професійної особистості” (А. Деркач, Є. Климов, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, А. Маркова, К.Рейда, В. Товстоган, А. Шевцов та ін.). Це процес проходження особистістю певних етапів, пов'язаних з віковими етапами розвитку: оптації, професійної підготовки, профадаптації, первинної та вторинної професіоналізації, професійної майстерності. На кожному етапі формуються нові особистісні та професійні якості для забезпечення виконання трудових функцій та підготовки для нової стадії професійного розвитку [3; 5; 6].

На думку Е. Зеєра, особистість, обираючи професію, удосконалюється та змінюється: збагачується спрямованість, формується досвід та компетентність, набувається розвиток професійно важливих якостей [5, с. 45].

Вчені (А. Маркова, Л. Мітіна, М. Полянський та ін.) відзначають, що психологічним механізмом становлення професійної особистості є розв'язання протиріч, що виникають у процесі оволодіння професійною діяльністю між внутрішніми можливостями та зовнішніми вимогами [5, с. 76]. Таким чином, про готовність розумово відсталого підлітка до професійної діяльності можливо говорити тільки у тому випадку, коли розв'язане це протиріччя. Самостійно він це зробити не в змозі. Розв'язання протиріччя, на думку психологів, – це знаходження шляхів рішення проблемної ситуації з множини можливих, що обуславлюють можливість особистісного та професійного розвитку. Необхідне психолого-педагогічне забезпечення та супровід професійного становлення розумово відсталого особистості,

завдяки яким можливе зовнішнє втручання в ситуацію вибору шляхів рішення проблеми.

Психолого-педагогічний супровід професійно-трудової соціалізації розумово відсталого підлітка – це складний системний особистісне орієнтований процес, що включає сукупність формуючих, розвиваючих, корекційних та реабілітаційних заходів психолого-педагогічного впливу на становлення особистості учня, на формування його професійно важливих якостей, професійної компетентності, професіоналізму. Психолого-педагогічне забезпечення – є результат цілеспрямованої діяльності психологів, педагогів, дефектологів, соціальних працівників та батьків учнів для створення психологічних умов ефективного оволодіння професією, моделювання професійно-особистісного становлення, активізації особистісних ресурсів учня.

Для професійного становлення особистості необхідні певні умови – це спадковість, завдатки, загальні та спеціальні (професійні) здібності, умови виховання, та якість навчання, формування досвіду. Для розумово відсталі особистості ще важливими є наступні критерії: рівень та потенційні можливості розвитку професійних здібностей, загальний спектр ціннісних орієнтацій особистості, мотиви праці, психофізіологічний стан людини, що надає можливість до виконання учбової або трудової діяльності, вміння вирішувати складні життєві та професійні ситуації. Професійному становленню особистості передують готовність до вибору професії:

- здатність до пізнання індивідуальних особливостей, аналізу професій і прийняття рішення на основі зіставлення цих двох видів знань, тобто здатність до свідомого вибору професії;
- стійкий стан особистості учня, в основі якого полягає динамічне поєднання певних властивостей, що включає спрямованість інтересів і схильностей, його практичний досвід і знання власних особливостей у зв'язку з вибором професії.

Готовність до вибору професії формується за допомогою спеціальних форм і методів профорієнтаційної роботи. Для дослідження рівня психологічної готовності до вибору професії у розумово відсталіх підлітків ми використовували наступні психодіагностичні методики: “Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професії” Успенського В.Б.; “Диференційно-діагностичний опитувальник” (ДДО), призначений для виявлення найбільш привабливих професій відповідно до класифікації типів професій Климова О.Є.: “людина – природа”, “людина – техніка”, “людина – людина”, “людина – знакова система”, “людина – художній образ”; методика “Хто я?”, яка визначає рівень самопрезентації досліджуваного, його ставлення до себе як до особистості; методика

“Матриця вибору професії” для визначення особистісних особливостей та відповідного ставлення до різних професій.

Також у процесі дослідження підлітків використовувались “Попередня анкета знань для виявлення професійних інтересів учнів з вадами інтелекту”. Анкета складається з п’яти питань, які вчитель задає учням у індивідуальній розмові та констатує їх відповіді. Також використовувалась схема індивідуальної бесіди з учнями, яка включає в себе такі підрозділи: професійні наміри учня; інтереси; схильності; здібності; особистісні якості; готовність до вибору професійного шляху; поради та рекомендації учню по підготовці до вибору професійного шляху.

Експериментальною базою дослідження стали допоміжні школи Луганська і Луганської області. Дослідницькою роботою було охоплено 120 підлітків, які навчаються в навчально-реабілітаційних центрах та допоміжних школах.

За результатами Опитувальника В.Б. Успенського 30% учнів показали середню готовність до вибору професії. Низька готовність до вибору професії виявилася у 50% вихованців. Результати методики показали, що 20% дітей взагалі не готові до вибору професії. Високу готовність до вибору професії не продемонстрував жоден вихованець.

За методикою ДДО 50% учнів виявили інтерес до професій типу Т – “людина – техніка”. Їм підходять такі професії, як слюсар, швачка та інші. 30% зацікавилися професіями типу П – “людина – природа”. Сюди включені всі професії, пов’язані з рослинництвом, тваринництвом, лісовим господарством. 10% учнів виявили схильність до професій типу Л – “людина – людина”. Це професії, пов’язані зі спілкуванням і обслуговуванням людей. Спрямованість на професії типу Х – “людина – художній образ” показали також 10% дітей. 0% виявили інтерес до професій типу З – “людина – знакова система”. Таким чином, ми спостерігаємо найбільшу привабливість технічних професій та професій, пов’язаних з рослинництвом і тваринництвом для школярів.

За методикою “Матриця вибору професії” 30% учнів обрали такі сфери праці як спілкування з людиною, 20% – з технікою, 20% – праця з рослинами, 10% підлітків приваблюють тварини, по 10% – мистецтво та продукти. Підлітки зазвичай обирають такі види праці як управління (30% виборів), творчість та захист по 10%, обслуговування – 20%. Таким чином, досліджуваним підходять такі професії як: флорист, фітодизайнер, фермер, садівник, водій, слюсар, тесляр, теле-, та радіо-майстер, майстер автосервісу, дизайнер, службовець цирку, лісник, тваринник, птахівник, скотар, артист, музикант, стиліст, перукар, продавець, офіціант, художник, гример, костюмер, кухар, кондитер,

кулінар, пакувальник. Професії підбрані враховуючи психофізичні особливості учнів.

У тематичних індивідуальних бесідах ми намагалися виявити інтереси підлітка, поставлені ним мету та завдання, та виявити, що заважає у їх досягненні. Для виявлення даних аспектів ми використовували попередню анкету знань для виявлення професійних інтересів учнів з порушеннями інтелекту. На запитання анкети учні давали неоднозначні відповіді: на питання: “Які професії ти знаєш?” учні давали такі відповіді: столяр, тесляр, муляр, сантехник, кухар, швачка, електрик, провідник, доярка, двірник, програміст, дизайнер, бухгалтер, листоноша, садівник, лікар, медична сестра, водій, продавець, вчитель, художник, прибиральниця та ін. На питання: “Які професії тобі подобаються?”, та “Ким ти хочеш бути?” учні давали такі відповіді: дизайнер, провідник, бухгалтер, програміст, спортсмен, флорист, водій, садівник, кухар.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що учні старших класів досить добре орієнтуються у світі професій, та особливо у світі професій, які вони мають змогу освоїти, але бажання освоювати ці професії у них майже не виникає. У більшості випадків учні обирають професії, які є досить важкими для засвоєння даною категорією людей. Підлітки обирали професії за привабливістю, але бесіда показала, що уявлень про ці та інші професії вони майже не мають.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного дослідження, відзначимо, що розумово відсталі підлітки мають поверхові уявлення про обрану професію. Спеціально не готувалися до оволодіння професією, погано уявляють власно процес професійного навчання та діяльності, мають психофізичні розлади, які не дозволяють працювати за обраною професією. Причина такого становища значною мірою полягає в недоліках, наявних в організації профорієнтаційної роботи в допоміжній школі. Це обумовлює необхідність вишукування більш раціональних шляхів здійснення відповідної психолого-педагогічної роботи, що підготовлює розумово відсталих школярів до вибору професії.

Готовність до вибору професії, а пізніше – до професійної діяльності формується на етапи професійного навчання розумово відсталих школярів (5-9, 10 класи). Професійне навчання розумово відсталих підлітків є завершальною ланкою їхньої трудової підготовки, на цьому етапі профорієнтаційна робота включає в себе професійну освіту, професійну пропаганду, професійну консультацію та професійну адаптацію. На цьому рівні трудової підготовки потрібно приділяти більше уваги ознайомленню підлітків із суміжними, близькими до досліджуваної професії спеціальностями, створюючи тим

самим у них деяку готовність до підвищення кваліфікації, перекваліфікації, оволодіння декількома спорідненими спеціальностями. При здійсненні професійної пропаганди в період професійного навчання розумово відсталих підлітків необхідно знайомити з найпоширенішими формами державної пропаганди. На рівні професійної підготовки здійснюється уточнююча професійна консультація цього контингенту підлітків, що дозволяє провести найбільш раціональне уточнення й, якщо в цьому є необхідність, зміну обраного професійного шляху. Засобом досягнення цілей уточнюючої профконсультації є постійне кваліфіковане психолого-педагогічне спостереження за особистістю й діяльністю розумово відсталого в процесі оволодіння їм професією. Особливої уваги в цей період трудової підготовки заслуговує спеціальна робота, спрямована на розвиток особистісних якостей, необхідних для успішної соціалізації розумово відсталих підлітків. У цьому зв'язку необхідно відзначити велике значення виробничої практики учнів безпосередньо в робочому колективі на підприємстві, що включає розумово відсталого підлітка в природні умови виробничих відносин, режиму роботи. Таким чином, на цьому рівні трудової підготовки розумово відсталих при проведенні профорієнтаційної роботи здійснюється поєднання їхнього професійного навчання з формуванням умінь встановлювати позитивні професійні міжособистісні відносини, що підвищує якість професійної адаптації. Власне профорієнтація на етапі профпідготовки малоефективна: проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві. Гарна профорієнтаційна програма більшою мірою повинна бути проблемною. У дискусійній формі потрібно обговорювати не тільки проблеми працевлаштування в цьому світі, але й поліпшення цього світу через основну справу свого життя, тобто через професію. Звичайно, що такі дискусії в підліткових класах повинні бути скеровані й контролюватися психологами-профконсультантами. Для цього важливо розробляти принципово нові методи й форми роботи педагогічного колективу допоміжної школи.

Звичайно більш ефективним засобом для рішення багатьох психологічних проблем старших школярів є спеціальні методи групової роботи, коли допомогу надає не нав'язливий дорослий, а самі діти – учасники групового процесу. Оптимальним методом може служити психологічний тренінг з розвитку самосвідомості старшокласників. Під час тренінгу багато труднощів особистісного й професійного самовизначення, особистісні проблеми й проблеми спілкування вирішуються кожним як би самостійно та незалежно від психолога, що організував цей процес.

Можна виділити чотири етапи формування готовності розумово відсталих учнів до вибору професії та професійної діяльності в майбутньому [1; 3]:

Мотиваційний етап: трудова спрямованість реабілітаційної роботи реалізується в основному через “цікаву працю”. Основними видами роботи вчителя та педагогічного колективу є професійне освічення, проф. інформування та проф. агітація спрямовані на виховання позитивного відношення до робочих професій, фізичній та обслуговуючій праці.

Основні задачі етапу: відпрацювати у вихованців позитивне відношення до самообслуговування; прищепити індивідуальні та виробничі санітарно-гігієнічні навички; дати основи предметно-практичної діяльності; сформувати вміння обговорювати свої трудові дії з іншими людьми; сприяти засобами праці розвитку мовлення, практичного та наочного мислення, емоційної сфери.

Активізуючий етап: включення розумово відсталих учнів до основної професійно-трудової діяльності – пропедевтичний період, що має інтегрований характер. Розвиток елементарних трудових навичок вихованців, виявляються можливості подальшого навчання за трудовими профілями.

Основні задачі етапу: формування трудових дій на рівні усвідомленого виконання прийомів; виховання організаторських вмінь та навичок у майстернях.

Моделюючий етап: основна трудова та професійна підготовка учнів.

Основні задачі етапу: розвиток трудових навичок у головних операціях по виготовленню виробів; формування мотивації вихованців на отримання навичок трудової освіти; формування спрямованості на вибір посильної трудової діяльності; сприяння щодо розвитку життєзабезпечення та працевлаштування.

Діяльнісний етап: поглиблена професійна підготовка, забезпечена комплексним профорієнтаційним супроводом процесу професійно-трудової та соціально-трудової соціалізації.

Основні задачі етапу: розвиток трудових навичок до ступеня професійного вміння.

Процес професійно-трудової соціалізації ставить перед розумово відсталою особистістю різноманітні проблеми та завдання, які він не в змозі вирішити самотійно. Орієнтуючись на класифікацію М. Полянського [1, с. 69], визначимо основні проблеми: визначення професійно-освітнього шляху; оволодіння базовим процесом діяльності; налагодження міжособистісних стосунків (відношення до себе, особистісний статус, стосунки з друзями, стосунки в мікрогрупі, ставлення до суспільства, проблеми права, дисципліни, конфлікти,

агресивна та віктимна поведінка та ін.); охорона життя та здоров'я; оволодіння додатковими процесами діяльності (досуг, культура вільного часу).

Спостереження та індивідуальні бесіди показали, що розумово відсталі учні не завжди спроможні самостійно вирішувати ці труднощі. На власний погляд, для того, щоб розумово відсталий учень отримав якісну професійну освіту, навчальний заклад повинен стати середовищем розвитку, корекції та реабілітації особистості. Для цього необхідне створення системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудої соціалізації розумово відсталих учнів. Це положення є предметом нашого подальшого дослідження, крім того планується конкретизація функцій кожної складової системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудої соціалізації розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел

1. Алєнкіна О.А., Чернікова Т.В. Професійно-трудова соціалізація молоді з обмеженими можливостями здоров'я: учебно-методическое пособие / О.А. Алєнкіна, Т.В. Чернікова. – М.: Глобус, 2009. – 152 с.
2. Афузова Г.М. Психологічні особливості формування професійної спрямованості розумово відсталих школярів / Г.М. Афузова // Науковий часопис. – Серія 19. – Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 17. – К., 2011. – С. 311-313.
3. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
4. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
5. Климов Е.А. Психологическое профессиональное самоопределение / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
6. Товстоган В.В. Визначення професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи / В.В. Товстоган // Дефектологія. – 2007. – №1. – С. 19-24.

In the article are expounded the results of diagnostics of motivational and psychological readiness of teenagers with violations of intellectual development to independent professional labour activity.

Keywords: diagnostic, mentally backward schoolboys, readiness to the choice of profession, labour activity.

Отримано 1.10.2011

УДК 376 – 056.36

О.М. Вержиковська

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОДНОГО З КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті розкриті теоретичні аспекти проблеми психодіагностичної діяльності, як одного із провідних компонентів психолого-педагогічної підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі, зокрема розглядаються положення щодо сутності, структури та змісту даного виду роботи.

Ключові слова: психодіагностична діяльність, підготовка до школи, розумово відсталі дошкільники.

В статье раскрыты теоретические аспекты проблемы психодиагностической деятельности, как одного из действенных компонентов психолого-педагогической подготовки умственно отсталых детей к обучению в школе, а именно рассматриваются вопросы сущности, структуры и содержания данного вида работы.

Ключевые слова: психодиагностическая деятельность, подготовка к обучению, умственно отсталые дошкольники.

Вивчення та аналіз нормативно-правової бази (Національна програма "Діти України" (63/96), Концепція дошкільного виховання в Україні (1993), Державна національна програма "Освіта" /"Україна ХХІ століття" (1994), Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національній доктрина розвитку освіти (2002 р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (2003), Державні стандарти спеціальної загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2004 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2004), Наказ Міністерства освіти та науки України "Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки" (№ 855 від 11.09.2009), Розпорядження Кабінету Міністрів України "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року" (3.12.2009), Проект закону України "Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (спеціальну освіту)" (2009), Проект положення про спеціальні класи у загальноосвітніх

навчальних закладах для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (2009) та інших урядових документах) дає нам змогу стверджувати, що першочерговим значенням ефективної та результативної підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, соціальної адаптації їх до умов даного процесу, інтеграції в середовище нормально розвинених дітей є вдосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності у системі дошкільного виховання (спеціального, інклюзивного та інтегрованого).

Найбільш своєрідно ця проблема постає при наданні спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з легким ступенем розумової відсталості, яких, як зазначав Л. Виготський, за наявності інтелектуального недоліку важко включити та навчати у середовищі нормально розвинутих та дітей різних нозологій, але можливо і необхідно, за вимогами інтеграції та інклюзії. Ми вважаємо, що таке інтегроване та інклюзивне поєднання дозволить змінити не лише систему підготовки до школи дітей з розумовою відсталістю, але дасть змогу їм легше соціально адаптуватися до оточуючих, отримати необхідну спеціалізовану допомогу, дозволить їм відвідувати навчальний заклад у тій місцевості у якій вони знаходяться не відриваючи їх від сім'ї, дасть змогу змінити негативну позицію, ставлення оточуючих до таких дітей та стереотипи, які переважають у відношенні дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та їх батьків щодо знаходження такої дитини у відповідному оточенні та колективі.

Обґрунтування змісту предмета підготовки дітей з розумовою відсталістю до школи потребує, насамперед, з'ясування теоретичних та практичних основ сутності, змісту, структурних компонентів та напрямків даного виду роботи. Базовим етапом відповідного виду роботи виступає психодіагностична діяльність, яка реалізується при діяльності психолого-медико-педагогічної консультації та комісії, центрів ранньої психологічної корекції та реабілітації, під час адаптаційного періоду дітей у інтегрованих групах дошкільного закладу, спеціальних дошкільних групах реабілітаційного центру, спеціальних дошкільних закладах.

З'ясування рівня психофізичного розвитку дітей з різними аномаліями стає більш ефективним за умови правильного функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій та комісій, центрів ранньої діагностики та корекції. У зв'язку із цим науковці І. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна та інш. зазначають, що будь-яка психологічна діагностика дошкільників залежить від правильних аспектів діяльності відповідних служб (наукового, прикладного та практичного), саме це гарантує подальший повноцінний психічний та особистісний розвиток дітей, що складає

основну спрямованості їхньої діяльності. Діяльність вищевказаних служб вирішує завдання щодо з'ясування та подальшої максимальної реалізації в роботі з дітьми можливостей, резервів кожного віку, особливо враховуючи сензитивні періоди у розвитку дитини, та встановлюючи зону їхнього найближчого розвитку [6, с.4].

Система та закономірності впровадження напрямків даного процесу, як зазначає О. Хохліна є психологічною основою дослідження педагогічних основ, а саме спеціальної організації педагогічного процесу (сутності, змісту, педагогічних методик, організаційних у школі [7, с. 10].

Дослідження вище описаної проблеми потребує включення за основу ряду методологічних положень Л. Виготського, З.Калмикової, О. Леонтєва, О. Лурія, Н. Менчинської, С. Рубінштейна щодо узагальнених досліджень у галузі загальної психології; Л. Виготського, П. Гальперіна, Р. Боскіс, В. Давидова, В. Лубовського, В. Лебединського, С. Рубінштейна, Т. Розанової, Н. Тализіної, Л. Тигранової, М. Ярмаченко, М. Шеремет - спеціальної психології; Н. Борякової, О. Гаврилушкіної, А. Катаєвої, С. Миронової, Л. Носкової, Л. Плаксіної, Е. Стребелевої, Н. Соколової, У. Ульєнкової – спеціальної дошкільної педагогіки.

Результативність та ефективність корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками у напрямку їх підготовки до навчання у школі залежить від правильної своєчасної організації психологічного вивчення, зокрема чітко спланованої діагностичної роботи. З цього приводу У. Ульєнкова, при визначенні принципів організації корекційно-педагогічної роботи з дошкільниками, зазначала на залежності та єдності процесів діагностики і корекції. На її думку дошкільні групи є насамперед діагностико-корекційними. "Спостереження за динамікою розвитку дитини в умовах цілеспрямованої корекційної роботи займає важливе місце для визначення шляхів, методів конкретного змісту її на різних етапах навчання і виховання" [1, с. 14-15].

Етіопатогенетичний підхід виступає першочерговим етапом у напрямку проведення психодіагностичної роботи та аналізу порушень психофізичного розвитку у дошкільників з розумовою відсталістю. Він дає змогу встановити етіологію і механізми, які визначають структуру дефекту при будь-якій формі розумової відсталості, а саме системне та всебічне вивчення дитини є основою для вибору оптимального варіанту подальшої корекційної роботи з ними.

При вивчення системності розвитку дітей ми звертаємося до диференціальної діагностики, яка виступає з позиції продуманого, чітко визначеного та поетапного підходу щодо вивчення дошкільника. Як зазначають Л.Виготський, С. Рубінштейн, М. Шеремет складність структури дефекту завжди визначається взаємодією внутрішньо

системних порушень. Наприклад: з одного боку недоліки сенсорної сфери (сенсорно-перцептивної діяльності) не забезпечують достатньої чуттєвої бази для розвитку мислення і мовлення. З іншого боку, незрілість внутрішньомовленнєвих механізмів, слабкість словесної регуляції не дозволяють дитині на необхідному рівні узагальнювати сенсорний досвід, використовувати його в діяльності. Але слід не забувати про те, що усі ці недоліки вторинного порядку у розвитку дошкільників з розумовою відсталістю ґрунтуються, як зазначав Л.С. Виготський на базі їх первинного недоліку, або "ядра дебільності" - слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, підвищена схильність до охоронного гальмування, слабкість орієнтувальної діяльності [3, с.22].

Впровадження психодіагностичної роботи дає можливість враховувати принцип комплексного підходу, який за характеристикою У.Ульєнковою, повинен розглядатися з точки зору розвитку психіки у дошкільному віці специфіка якої така, що при різній локалізації порушень можуть спостерігатись подібні прояви. Наприклад, „безмовною”, що не говорить до трьох років, може бути дитина з порушенням слуху, розумово відстала, дитина-алалік, дитина із затримкою психічного розвитку церебро-органічного генезу. Їх відрізнити у ранній період розвитку можливо лише за умови всебічного комплексного вивчення дитини, зокрема з'ясування соматичного стану, слухових і зорових функцій, рухової сфери, пізнавальної діяльності, особистості дитини, виявлення рівня розвитку її мовлення, виявлення рівня сформованості знань, вмінь і навичок, що дозволяють правильно кваліфікувати стан дитини, прогнозувати її подальший розвиток в умовах адекватної педагогічної корекції.

Дані аналізу концептуальних положень Л. Виготського про актуальний та потенційний рівні інтелектуального розвитку дитини показали, що у процесі проведення психодіагностичного вивчення слід звертати увагу на динамічний характер зони актуального і найближчого розвитку дитини. Основними параметрами цього процесу виступає, на думку ряду дослідників (Л. Венгер, Е. Кравцова, О. Леонт'єв, М. Лісіна, У. Ул'єнкова, М. Шеремет та інш.), характер співпраці дитини з дорослим при засвоєнні нових способів дій у різних видах діяльності (провідної для даного віку та її похідних) дозволяє встановити зону найближчого розвитку дитини, зокрема з'ясувати можливий у подальшому рівень научуваності дошкільника.

А. Запорожець, Д. Єльконіна, У. Ул'єнкової зазначають на тому, що прояв відповідного рівня научуваності у дитини виступає в якості основного диференціально-діагностичного критерію при розрізненні інтелектуальних недоліків у розвитку дитини, а також при відмежуванні та диференціації подібних станів (розумова відсталість,

первинна мовленнєва патологія, педагогічна занедбаність, затримка психічного розвитку церебро-органічного генезу).

Психодіагностичне обстеження повинно охоплювати не лише кількісне дослідження усіх сторін психічного розвитку дитини, але й ґрунтуватися на якісному аналізі отриманих результатів, що включає у себе: різні сторони сприйняття, розуміння та осмислення дитиною запропонованого експериментатором, психологом чи дефектологом завдання або мовленнєвої інструкції; виявлення відповідного емоційно-мотиваційного, особистісного ставлення до запропонованого виду діяльності, а власне зацікавленості або не зацікавленості завданням.

Умовами якісного психодіагностичного обстеження дитини виступає урахування її умінь орієнтуватися в умовах завдання чи інструкції; обирати адекватні способи виконання діагностичних вправ; діяти за наочним та словесним зразком або за інструкцією; програмувати власну діяльність без допомоги дорослого; поопераційно виконувати різні за ступенем та змістом завдання, проводити поточний та підсумковий контроль власної діяльності; знаходити та виправляти помилки, оцінювати результат, що вказує на рівень розвитку саморегуляції; співпрацювати з дорослим, характер цієї співпраці; приймати та обирати необхідний варіант допомоги згідно до інструкції.

Науковці С. Рубінштейн, А. Катаева Е. Стребелева, досліджуючи процес психодіагностичного вивчення старших дошкільників з розумовою відсталістю, на предмет якісного аналізу їх психічного розвитку, стверджують, що усі вище перераховані уміння у даній категорії дітей не сформовані, базова причина цього явища полягає у порушенні інтелектуальної діяльності та активності вище зазначених дітей.

Аналіз праць психологів та педагогів (А. Віпії, А. Геззел, Й. Шванцар, Д.Б. Єльконіна, М.К. Шеремет, Т.С. Комарова, Т.Н. Доронова, А.Й. Григор'єва, В.І. Завіна та інш.) дає змогу побачити, що психодіагностичне вивчення дошкільників ґрунтується на використанні критеріально-діагностичних методик, які спрямовані на визначення рівня психічного розвитку кожної дитини. У зв'язку із цим діагностичні завдання необхідно добирати з урахуванням: вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей обстежуваної дитини, провідного виду діяльності дошкільника(предметно-практичної чи ігрової), онтогенетичних закономірностей становлення його психічних функцій.

А. Венгер, А. Запорожець проводячи діагностику рівня готовності старших дошкільників до навчання у школі звертали увагу на етапи індивідуального обстеження дітей, що дасть змогу надалі правильно організувати їх підготовку не лише до спілкування і діяльності з однолітками, але й до подальшої сумісної навчальної діяльності.

Психодіагностичне вивчення є передумовою "подальшої побудови педагогічного процесу, який має завдання корекції аномального розвитку дітей з психічними та фізичними вадами, необхідне детальне вивчення цих дітей, в першу чергу, виявлення особливостей їхньої навчальної діяльності" [3, с. 3].

Процес обстеження дошкільників з розумовою відсталістю потребує використання адаптованих, до особливостей психофізичного розвитку даної категорії дітей, психодіагностичних методик. Такі методики дозволяють враховувати різний рівень інтелектуального розвитку дошкільників з розумовою відсталістю однієї вікової груп, перш за усе розвиток у них таких психологічних процесів, як: мислення та мовлення, які чітко диференціюють їх розумову діяльність. Отже, на думку І. Єременко, В. Турчинської, Н. Менчинської, У. Ул'єнкової, М. Шеремет існує взаємозалежність між рівнем сформованості психологічної готовності до навчання у школі та рівнем розумового та мовленнєвого розвитку дітей.

Психодіагностична робота потребує попереднього встановлення психологічних передумов та з'ясування причин низького рівня готовності дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, що можливо за умови правильного встановлення типології та проведення діагностики індивідуально-типових особливостей даної категорії дітей.

Особливе місце, при проведенні діагностичного обстеження психологічної готовності до школи, В. Дубровіна відводить вивченню: індивідуальних особливостей дітей, а саме їх інтересів, нахилів, здібностей; рівня сформованості таких особистісно-вольових характеристик, як: самосвідомості, самооцінки, спрямованості, ціннісних орієнтацій, впевненості у собі та довіри до себе; позитивного чи негативного психологічного клімату в мікро- та макросередовищі, яке оточує дитину, зокрема звертається увага на встановлення рівня продуктивності та ефективності спілкування дітей з дорослими.

І. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна стверджують, що процес діагностики готовності дитини до навчання у школі потребує звернення уваги на дослідження передумов розвитку навчальної діяльності, параметрами яких виступають уміння дітей: свідомо підкорювати свої дії правилам, узагальнено визначаючому способу дії; орієнтуватися на задану систему вимог; уважно слухати того, хто говорить і точно виконувати словесні завдання; самостійно виконувати завдання за сприйнятим зоровим зразком [6, с. 35].

Вивчення загальної готовності до школи дає змогу виявити та вивчити індивідуальні здатності дитини до навчання, встановити та спланувати подальші загальні та індивідуальні шляхи подолання негативних особливостей формування психіки дітей з порушенням інтелекту, враховуючи їх основний недолік – розумову відсталість.

Перед проведенням психолого-педагогічної діагностики Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Синьов вважають, що необхідно вивчати увесь комплекс симптомів, що характеризують дане порушення у дитини [3, с. 30]. Зокрема дефектологи повинні з'ясувати: історію психофізичного розвитку дошкільника з розумовою відсталістю, мається на увазі особливості вікового розвитку дитини, при цьому особлива увага звертається на своєрідність становлення дитини у критичні періоди; історію мікро- і макро- соціального виховання особистості, а саме в умовах сім'ї, дошкільного закладу та в оточенні однолітків.

Історія розвитку та виховання дошкільника допомагає встановити повний психологічний діагноз розвитку та взаємозалежності у нього психічних процесів, а також визначити вікові відставання і прогалини у становленні тієї чи іншої психічної функції.

Схема психодіагностичного обстеження повинна враховувати не лише принципи, методи та зміст психологічного обстеження дітей, але й принципи та зміст подальшої типової та індивідуалізованої програм корекції їх психічного розвитку. З цього приводу У. Ул'єнкова при розробці діагностичних методик вивчення дошкільників із затримкою психічного розвитку, які можливо також використовувати і з розумово відсталими дошкільниками, визначила наступні напрямки роботи щодо підготовки дітей до школи: вивчення природи психолого-педагогічного аспекту рівня готовності до навчання, розробка загальних та індивідуальних шляхів і засобів подолання зниженої навченості, визначення, як відбувається компенсація негативних особливостей готовності до навчання у школі в адекватних педагогічних умовах, розробка теоретичних та організаційно-методичних принципів психолого-педагогічної діагностики та корекції зниженої навченості.

Вище перераховані завдання не лише підкреслюють необхідність проведення психологічного вивчення розумово відсталих дітей на предмет з'ясування рівня їх підготовки до школи, але й подальшої організації корекційно-виховної роботи з ними.

Своєчасне встановлення низького рівня готовності до школи потребує надання методичної та роз'яснювальної допомоги педагогам і батькам, які працюють з розумово відсталою дитиною. Особливо гостро ця проблема буде вставати перед багатопрофільними реабілітаційними центрами та дошкільними закладами загального призначення, які впроваджують інтеграцію у виховний процес, а саме поєднують виховання нормально розвиненої і дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. З цього приводу, паралельно з діагностичним обстеженням, необхідне вирішення наступних проблем: психологічна освіта педагогічного персоналу та батьків; створення позитивного клімату в мікро- і макросередовищі, в якому перебуває

дитина; організація та регулювання взаємовідносин дорослого з дитиною; допомога дитині в адаптації до соціального оточення; налагодження взаємовідносин дітей з однолітками; вироблення рекомендацій щодо корекції відхилень у їх розвитку.

Підсумовуючи вище розглянуті положення, ми можемо зазначити на тому, що систематична комплексна психодіагностична робота у взаємодії з педагогічною корекцією протягом необхідного часу забезпечує у подальшому диференціацію у особистісному розвитку дошкільників, а саме визначає мінімальний чи максимальний рівень сформованості їх здатності до навчання у спеціальній школі, інтегрованих та інклюзивних класах при загальноосвітніх школах, багатопрофільних реабілітаційних центрах.

Список використаних джерел

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 56 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошкольное воспитание. – 1985. – №7. – С. 43-46.
3. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: Монографія / М.К. Шеремет. – К.: ІСДО, 1990. – 104 с.
4. Григорьев А.Й., Завіна В.І. Психолого-педагогічна діагностика. – Кіровоград: ТОВ "ІМЕКС-ЛТД", 2006. – 489 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
6. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы / под ред. И.Д. Дубровиной. – М.: Академия, 1990. – 96 с.
7. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

The theoretical basis of psychodiagnostic issues as a priority component of the psychological and pedagogical training of mentally retarded children at school, and it draws attention to the nature, structure and content of this type of work.

Keywords: psychodiagnostical activities, preparation for school, mentally retarded preschool children.

Отримано 1.10.2011

УДК 376

О.В. Гаврилов

ЕМОЦІЙНЕ ПІДКРІПЛЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті характеризується використання емоційно збагачених виховних ситуацій як ефективного фактору формування мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю у процесі проведення корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в спеціальних дитячих будинках для дітей-інвалідів.

Ключові слова: емоційне підкріплення, емоційно збагачені виховні ситуації, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

В статті дана характеристика використання емоційно збагачених виховних ситуацій як ефективного фактора формування мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в процесі проведення корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в спеціальних дитячих будинках для дітей-інвалідів.

Ключевые слова: эмоциональное подкрепление, эмоционально обогащенные воспитательные ситуации, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Корекційно-виховна робота з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю починається з першого дня їхнього перебування у спеціальному закладі і триває протягом всього періоду навчання. При цьому важливо обов'язково враховувати потребу сформувати у них навички усного мовлення, оскільки воно виступає як один з основних засобів не лише її ефективно організації, але й соціальної адаптації даних осіб після закінчення спеціального закладу.

Мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю значно відрізняється за своїми показниками від мовлення дітей з нормальним психофізичним розвитком. Причому ця різниця настільки очевидна, що практично кожен учень дитячого будинку для інвалідів потребує організації додаткових корекційних занять з його формування або корекції.

Для розвитку в дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю будь-яких навичок і звичок, для формування необхідних для них знань і уявлень про соціальне середовище, про навички поведінки, про трудову діяльність потрібно в корекційно-виховній роботі використовувати безпосередньо практичні опори, які мають при цьому тісно пов'язуватись зі словом. Ця закономірність вимагає, крім пояснення, демонстрації тих або інших способів поведінки, видів діяльності тощо. Одночасне використання показу діяльності, предмета і пояснення допомагає утворенню в корі головного мозку дітей даної групи нових умовних зв'язків, що позитивно впливає на розвиток їхньої особистості в цілому.

Для перевірки цього ми провели обстеження, яке визначало вплив практичної діяльності з предметами на мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Для цього нами була використана казка "Колобок" і іграшки (колобок, зайчик, лисичка, вовк, ведмідь), які показували головний її епізод. Експеримент під нашим керівництвом проводився індивідуально з кожним окремо школярем.

Дане експериментальне дослідження проводилось у два етапи. Завданням першого було в'яснення того, як діти реагують на відтворюваний експериментатором літературний текст без допоміжних предметів. Для цього педагог виразно читав казку і спостерігав за їхньою реакцією. Оскільки ці діти мають важкі порушення інтелектуальної діяльності казку читали не дин раз, а декілька. Потрібно зазначити, що ті вихованці, які мали зв'язне мовлення, частково переказували її після другого, третього читання. При цьому їхній переказ був уривчастий і часто не зрозумілий, не висвітлював її сюжет, а просто описував факти, які дітям найбільше запам'ятались.

Після цього ми перевірили те, наскільки практична діяльність допомагає цим вихованцям відтворювати прочитаний експериментатором текст, яку роль вона відіграє в даному процесі. Після читання тексту з використанням практичної діяльності діти більше зацікавились сюжетом. Вони вже пробували частково відтворити її зміст, звертали увагу на героїв казки тощо.

Отже, проведення такого дослідження дозволило визначити, що практична діяльність з предметами виступає дійовим засобом при організації роботи над корекцією і формуванням мовлення у даної категорії вихованців.

Саме таке поєднання досягається при використанні емоційно збагачених ситуацій. Вони виступають тим стимулюючим фактором, який дозволяє дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю у процесі складної діяльності з корекції та формування навичок

мовлення, яка вимагає підвищеного інтелектуального напруження вихованця, отримувати від цього емоційне задоволення. Цей фактор під час роботи з дітьми потрібно враховувати обов'язково, адже якщо діяльність викликає в них емоційно позитивну реакцію – навичка утворюється значно швидше порівняно з тим, коли діяльність викликає підвищене психічне напруження, є нецікавою.

Більшість навичок і звичок поведінки, трудових вмінь, знань про оточуючий світ формується у даної категорії вихованців шляхом наслідування. При цьому ігрова і трудова діяльність ідуть поруч. У дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на початку шкільного навчання (у молодшій віковій групі) провідною залишається ігрова діяльність. Емоційно збагачені ситуації полегшують для них перехід від одного виду провідної діяльності до іншого. При цьому організація розвитку мовлення у формі гри, де дійовою особою виступає людина, діяльність якої викликає у них позитивні емоції і може наслідуватись призводить до відчутного позитивного ефекту в плані формування мовленнєвих навичок.

При організації роботи з формуванням навичок мовлення ми використовували не лише поділ дітей на три групи відповідно до розвитку їхнього усного мовлення, але й запропоноване виділення груп дітей у відповідності до особливостей їхньої психіки: емоційно-лабільних, пасивно-індиферентних і агресивно-збудливих. Виділення цих груп дозволило більш чіткіше підійти до організації роботи з розвитку мовлення, враховуючи при цьому типологічні особливості вихованців.

Не дивлячись на те, що діти виділених трьох груп (емоційно-лабільні, пасивно-індиферентні, агресивно-збудливі) різняться між собою за рівнем сформованості усного мовлення серед кожної з них були вихованці, яких за розвитком мовленнєвих навичок можна було віднести до груп, запропонованих Є.В. Алексеєнко. При обстеженні навичок усного мовлення була складена таблиця (див. табл. 1), в якій відображено співвідношення кількості дітей різних груп (емоційно-лабільні, пасивно-індиферентні, агресивно-збудливі) у відповідності до розвитку їхнього мовлення.

Ця таблиця дозволяє пересвідчитись, що найгірше мовлення розвинене у пасивно-індиферентних дітей, а найкраще – у емоційно-лабільних.

Таблиця 1.

Рівень розвитку мовлення у дітей різних груп.

Групи дітей з помірною розумовою відсталістю	Вікові групи						Загальна кількість дітей з порушенням розвитку мовлення
	1-а група			2-а група			
	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	
Емоційно-лабільні	4	3	1	2	3	4	17
Пасивно-індиферентні	2	1	-	2	1	-	6
Агресивно-збудливі	1	2	-	-	3	-	6

Корекційну роботу з виправлення і формування навичок усного мовлення ми організували в два етапи. В свою чергу кожен з етапів включає в себе декілька напрямків проведення корекційної роботи з розвитку мовлення.

Перший етап передбачає три напрямки: завданням першого напрямку є розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання; завданням другого – розвиток слухових та зорових сприймань; третього – стимуляція голосових реакцій та мовленнєвої активності дітей.

Робота по формуванню дихання, зорових та слухових сприймань у дітей спрямована насамперед на формування готовності до стимуляції мовлення. Сама стимуляція мовлення проводиться з дітьми на основі використання емоційно збагачених ситуацій. Аналіз особливостей розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю від 4 до 8 років показує, що вони за особливостями розвитку їхніх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери найбільше наближені до дітей з нормальним психофізичним розвитком у період від 6 місяців до 2-х років. У цьому віці розвиток мовлення у дітей відбувається рефлексивно під впливом позитивних емоцій. Такими позитивними емоціями, які є найбільш впливовими, є ласкавий голос дорослого, яскраві іграшки, які видають звуки і діють безпосередньо на дитину викликаючи у неї почуття задоволення тощо. З огляду на це вибрані нами вправи для розвитку стимуляції голосових реакцій та розвитку мовленнєвої активності у дітей мають бути простими для їхнього розуміння і виконання.

Потрібно зазначити, що діти даного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в більшості не здатні працювати з картинками, тому вся робота повинна будуватись з використанням іграшок, реальних предметів побуту, живих тварин. Зміст навіть найпростіших предметних картинок діти з даним відхиленням розвитку просто не розуміють.

Під час організації таких занять важлива роль відведена їхньому емоційному забарвленню. Оскільки діти краще сприймають матеріал, який викликає у них позитивні емоції спеціаліст заохочував навіть мінімальні успіхи. Якщо ігрова ситуація була нецікавою або складною для них – він її зразу ж змінював для того, щоб діти не були поставлені перед такою проблемою, яку вони самостійно вирішити не можуть.

Емоційно збагачені ситуації повинні бути чітко обмежені у часі. У молодшій віковій групі їхнє проведення на спеціальних заняттях не повинно тривати від 5 до 10 хвилин, оскільки діти швидко стомлюються і втрачають до них цікавість. Але при цьому їх потрібно по можливості брати на ці заняття декілька разів на день.

На початкових етапах роботи у дітей даної групи не сформована етапність виконання завдань, дотримування правил поведінки. Тому перші заняття спрямовані на розвиток відповідних навичок і вмінь. Відповіді на запитання діти часто давали імпульсивно, не усвідомлюючи змісту, тому педагог спочатку спільно з кожним школярем виконував окремо дії, навчаючи його дотримуватись правил поведінки на заняття. Якщо ставиться важке завдання – тоді він спільно з дитиною промовляв словосполучення, слова. У випадку, якщо вона відмовляється від виконання завдання – виникала потреба переключити її на інше, а якщо цього не вдається зробити – дозволити їй просто спостерігати за діями своїх товаришів.

Всі використовувані іграшки або предмети підбирались таким чином, щоб вони були добре знайомі вихованцям і зустрічались у реальних життєвих ситуаціях. Це робиться для того, щоб діти могли на практиці пересвідчитись у правильності вимови тих або інших звуків або словосполучень.

Складність емоційно збагачених ігрових ситуацій підбиралась залежно від глибини мовленнєвого недорозвитку.

Потрібно сказати, що після проведення емоційно збагачених ситуацій на спеціальних заняттях з розвитку та корекції мовлення отриманні знання обов'язково закріплювались під час організації екскурсій, уроків з соціально-побутового орієнтування, рахунку, читання, письма тощо. Це робилось для того, щоб діти краще запам'ятали артикуляцію при вимові тих чи інших звуків, пересвідчились у правильності своєї звуковимови. На основі проведених експериментальних досліджень ми склали таблицю, в якій

відображені показники мовленнєвого розвитку дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними вадами після проведення емоційно збагачених ситуацій.

Таблиця 2.

Рівень розвитку мовлення у дітей різних груп після проведення емоційно-збагачених ситуацій на логопедичних заняттях.

Групи дітей з помірною розумовою відсталістю	Вікові групи						Загальна кількість дітей з порушенням розвитку мовлення
	1-а група			2-а група			
	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	
Емоційно-лабільні	3	2	3	1	2	6	17
Пасивно-індиферентні	1	2	-	1	1	1	6
Агресивно-збудливі	1	1	1	-	2	1	6

Як бачимо, результати таблиці дозволяють пересвідчитись, що розвиток мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дещо покращився. Ми не можемо вказувати, що воно значно покращилось у більшості вихованців, але отримані результати вказують на ефективність їхнього проведення на логопедичних заняттях.

Найкращі показники спостерігаються у емоційно-лабільної групи дітей. Такі результати них досягалися, на нашу думку, завдяки тому, що більшість з них позитивно ставляться до співпраці з педагогом, наслідують його артикуляційні рухи під час показу відповідних звуків, промовляють слова, в цілому беруть активну участь у вивченні відповідних звуків на заняттях.

Дещо гірші показники спостерігаються у пасивно-індиферентних вихованців. При цьому потрібно зазначити, що ті незначні позитивні результати, які відображені в таблиці, не дають повноцінної картини покращення розвитку їхнього мовлення. Але рівень їхньої комунікативної активності значно зріс, що дозволяє надіятись, що при постійній організації таких занять вони також оволодіють мінімальним словниковим запасом, який дозволить їм спілкуватись з іншими.

Розвиток мовлення агресивно-збудливих дітей також покращився. Причому зріс не лише словниковий запас, комунікативна активність, а й значно покращилась поведінка і ставлення до інших. Цьому сприяли організовані на спеціальних заняттях емоційно збагачені ситуації.

Отже, за умови використання на спеціальних заняттях емоційно збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями нам вдалось сформувати елементарні мовленнєві реакції, розуміння перших слів, які означають назви предметів, розуміння окремих інструкцій, які давались їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створило передумови для подальшого розвитку у них мовлення, але і сприяло розвитку в них слухової та зорової уваги, які виступають успішною передумовою оволодіння ними елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

З другого боку такі ситуації сприяли покращенню їхньої комунікативної поведінки. Діти стали краще слухатись вихователя, сприймати і виконувати його вказівки та прохання. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовували жести, але контакти між ними певною мірою покращились.

Ці заняття дали певний поштовх і для розвитку практично-діяльнісних форм поведінки цих вихованців. У них покращились навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички. Вони не лише самі почали дотримуватись відповідних правил поведінки за столом, в їдальні, в кімнаті для відпочинку, але й пробували допомагати при цьому іншим.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити певні висновки. Розвиток мовлення у дитини проходить ряд етапів, кожен з яких взаємопов'язаний і взаємообумовлений попереднім. Відсутність або затримка становлення однієї фази призводить до затримки, а то і до повного випадання формування і розвитку наступної функції мовленнєвого апарату. Органічні ураження головного мозку мають значний негативний вплив на розвиток мовлення як системи, яка виконує комунікативну, регулюючу та програмуючу функції. Причому значну роль відіграють як ступінь порушення, так і час, в який воно виникло, а також і те, як проходив фізичний розвиток дитини після ураження.

Під час організації емоційно збагачених ситуацій на спеціальних заняттях у емоційно-лабільній групі дітей були найкращі успіхи в формування навичок мовлення. Більшість з них позитивно ставляться до співпраці з педагогом, наслідують його артикуляційні рухи під час показу відповідних звуків, промовляють слова, в цілому беруть активну участь у вивченні відповідних звуків на логопедичних заняттях, що дозволяє їм ефективніше сприймати допомогу спеціаліста, спрямовану на формування у них навичок мовлення.

Нижчі результати були у пасивно-індіферентних вихованців. Але навіть незначні позитивні результати дозволяють зазначити, що рівень

їхньої комунікативної активності значно зріс, вони почали іти на співпрацю з іншими дітьми, що дозволило надалі оволодіти навичками усного мовлення.

Мовлення агресивно-збудливих дітей також зазнало змін. Причому зріс не лише словниковий запас, їхня комунікативна активність, а й значно покращилась поведінка і ставлення до інших.

Використання на спеціальних заняттях з розвитку і корекції мовлення емоційно збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю ефективніше впливає на формування елементарних мовленнєвих реакцій, на розуміння слів, які означають назви предметів, окремих інструкцій, які давались їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створює передумови для подальшого розвитку у них мовлення, але і сприяє розвитку слухової та зорової уваги, які виступають передумовою оволодіння ними елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

Такі ситуації сприяють покращенню комунікативної поведінки. Діти краще слухаються вихователя, сприймають і виконують його вказівки. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовували жести, але контактувати між собою вони стали більше.

Отже, проведені дослідження дозволяють зазначити, що використання емоційно позитивного підкріплення комунікації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дає можливість оптимально використовувати їхні можливості для розвитку мовлення. Позитивні реакції дітей на заняттях створюють сприятливий фон для проведення з ними корекційно-розвивальної роботи як на індивідуальних заняттях, де вони працюють з логопедом, так і в процесі групових занять з вихователем. Поступово провідним при спілкуванні як між собою, так і з іншими людьми стає усне мовлення. Причому така тенденція спостерігається у всіх виділених нами груп дітей –емоційно-лабільних, пасивно-індиферентних та агресивно-збудливих.

The characteristics of usage of the emotionally reached situations as an effective factor for the children's with moderate and hard backwardness speech forming in the process of doing the correctional and educational work in special orphanages for invalid children is given in the article.

Keywords: emotional reinforcement, emotionally reached educational situations, children with moderate and hard backwardness.

Отримано 6.10. 2011

УДК 376.42

Ю.В. Галецька

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРИЙОМУ ЇЖІ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ВАЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В статті визначено основні принципи особистісно орієнтованого навчання вихованців в умовах будинку-інтернату; здійснено опис методичних рекомендацій із формування навичок прийому їжі у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Ключові слова: навички прийому їжі, соціально-побутові навички, заняття із соціально-побутового орієнтування, дитина з помірною та важкою розумовою відсталістю.

В статье определены основные принципы личностно ориентированного обучения воспитанников в условиях дома-интерната; описаны методические рекомендации по формированию навыков приема пищи у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Ключевые слова: навыки приема пищи, социально-бытовые навыки, занятия по социально-бытовому ориентированию, ребенок с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Робота з дітьми, які направляються в спеціальні дитячі будинки-інтернати, є надзвичайно важкою і напруженою. Вимагається створення спеціальних умов для здійснення дошкільного виховання, подальшого навчання, наполеглива робота, яка б сприяла компенсації порушених функцій дитячого організму, формуванню соціально-побутових навичок, підготовці дитини до трудового навчання в майбутньому. Одне з найважливіших завдань для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю – навчитися обслуговувати себе: самостійно їсти, вмиватися, користуватися туалетом, одягатися тощо.

Метою статті є опис методичних рекомендацій із формування навичок прийому їжі у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю (пити з чашки, користуватися ложкою і виделкою під час їжі, намазувати і різати ножом).

Особливості розвитку даної категорії дітей потребують спеціальної організації корекційно-педагогічного процесу з формування побутової

самостійності. В якості основних принципів особистісно орієнтованого навчання дітей в умовах будинку-інтернату виступають:

1. Комплексний життєво-практичний підхід як організований комплекс заходів, спрямований на формування життєво важливих умінь дітей в процесі активної предметно-практичної діяльності та їх застосування в різних соціально-побутових ситуаціях.

2. Принцип природовідповідності передбачає орієнтування на внутрішній світ дитини, створення умов для його самовираження, самоконтролю та саморозвитку.

3. Принцип афективності передбачає формування побутової самостійності на позитивному емоційному фоні, який сприяє мотивації і концентрації уваги дітей на дії, живить їх емоції, надаючи впевненості в собі. Одним із дієвих засобів емоційної підтримки є музичний супровід виконуваної дитиною діяльності.

4. Активізація всіх органів чуття – педагог стимулює сприйняття дитини таким чином, щоб воно проходило по можливості через всі аналізатори (зір, слух, смак, нюх, дотик).

5. Психодинамічне розвантаження – чергування фаз зосередженого психічного навантаження та розкутої рухової активності.

6. Розмитість кордонів навчання на спеціально організованих заняттях і в повсякденній життєдіяльності. Навчання відбувається не тільки на спеціально організованих заняттях, але й в процесі повсякденної діяльності дітей (прийом їжі, роздягання, одягання, гігієнічні процедури). Розмитість кордонів обумовлена також логічною взаємопов'язаністю різних видів життєдіяльності; крім того, забезпечує природне психодинамічне розвантаження [3, 7].

У процесі формування побутової самостійності вихованців будинків-інтернатів передбачається надання різноманітних видів педагогічної допомоги: спільні дії (давай зробимо разом), дії за наслідуванням (виконай, як я), дії за зразком (запам'ятай і повтори), за словесною інструкцією (візьми стакан). Педагог спрямовує дії дитини, використовуючи такі прийоми: спонукання до початку дії (послухай і покажи, назви, скажи, зроби, запитай, попроси), підкріплення слова жестом, навідні запитання (як треба попросити річ?), вказівка, пояснення, уточнення (що у тебе вийшло?), незакінчені речення, підказка початку слова. Дорослий організовує діяльність дітей, використовуючи різні інструкції, питання, які активізують увагу: "Подивися, що це?", установки "Будь уважний!"; повторює завдання; показує різного типу наочність (натуральні предмети, сюжетні картинки, кольорові і чорно-білі предметні картинки). Особлива роль у формуванні побутової самостійності відводиться емоційно-підтримуючій допомозі, яка виражається в особистісно орієнтованому схваленні дій дитини (молодець, розумниця, чудово), похвалі (у тебе все вийшло, ти все зробив добре; правильно зробив), використанні

невербальних засобів спілкування (усмішка, погляд, міміка, пантоміміка, жест, інтонація, сила голосу); заохоченні (пригощання) [3, 8].

Основою для формування навичок, пов'язаних із прийомом їжі, є здатність дитини рухати головою, язиком, губами, щелепами; утримувати рівновагу в положенні сидячи. Для того, щоб приступити до навчання вмінню пити з чашки, потрібно, щоб дитина вже уміла пити з чашки, яку тримає педагог. Працюють з пластмасовою чашкою (без ручки) або із склянкою, досить вузькою для того, щоб дитина могла легко обхопити її руками. Спочатку займатися бажано в той час, коли дитина може відчувати спрагу. Наповнюють чашку на чверть улюбленим напоєм малюка, саджають дитину за стіл на стілець такої висоти, яка забезпечувала б їй під час пиття належний комфорт. Напій повинен стати достатньою винагородою, разом з похвалою.

Упродовж усього заняття дорослий стоїть позаду дитини. Обхоплює її руками чашку, а згори поміщає свої руки. Надалі виконує один за другим наступні кроки: підносить чашку до її рота, нахиляє чашку і дозволяє дитині зробити ковток, ставить чашку на стіл, забирає свої і її руки. Каже: "Добре! Ти п'єш з чашки!". Ці кроки повторюються до тих пір, поки дитина не вип'є увесь вміст чашки. Необхідно стежити за тим, щоб дитина сама теж брала участь у роботі. Коли діти з помірною та важкою розумовою відсталістю усвідомлять, якою має бути послідовність дій при питті з чашки, потрібно перейти до відтворення кожного кроку. Після того, як дитина опанує один крок і зуміє упродовж декількох занять успішно виконати необхідні дії без допомоги дорослого, переходять до наступного кроку:

- продовжують спрямовувати руки дитини до того моменту, коли чашка повинна буде стояти на столі, у цей момент забирають свої руки і дозволяють їй самій завершити процес, поставивши чашку на стіл;

- забирають свої руки, після того, як, повертаючи чашку на стіл, проходять разом половину шляху;

- забирають свої руки, відразу після того як дитина зробить ковток, і дають їй поставити чашку на стіл самостійно;

- допомагають дитині, поки вона не донесе чашку до рота, прибирають свої руки, дають їй самостійно нахилити чашку і зробити ковток, повернути чашку на стіл вона вже зможе сама. Надалі потрібно все менше і менше допомагати дітям з помірною та важкою розумовою відсталістю, поки вони не навчаться виконувати усі дії самостійно [1,193].

Процес формування навичок самообслуговування у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю має свою специфіку в силу об'єктивних причин. При формуванні побутової самостійності враховуються особливості загальної та дрібної моторики дітей. У деяких з них спостерігається гіпотонія: знижений тонус в різних м'язових групах перешкоджає своєчасному розвитку координації рухів

і впевненому збереженню рівноваги тіла. Дитині з гіпотонією важко не тільки утримувати позу корпусу, але й виконувати чіткі дії пальцями: захоплювати, утримувати в руках предмети (ложку, чашку тощо). В інших дітей діагностується гіперрухливість суглобів (у тому числі і суглобів рук, кистей і пальців) внаслідок надмірної еластичності і слабкості зв'язок, що виражається в неточних рухах, труднощах здійснення контролю за ними. Особливості будови тіла та специфіка розвитку моторики впливають на будь-яку діяльність дитини, в тому числі і на самообслуговування. Наприклад, дітям з короткими пальцями складно стабілізувати зап'ясток в різних положеннях, що необхідно для своєчасного захоплення пальцями, утримання предмета і відпускання його, складніше утримувати округлі предмети, відгвинчувати кришки банок тощо. Дитині з надмірною вагою може бути важко залізти на стілець. Ускладнюють клінічну картину порушень труднощі здійснення дітьми зорово-моторної координації. Виявлені особливості психофізичного розвитку враховуються педагогами при розробці індивідуальної програми для конкретної дитини з формування побутової самостійності [3, 18].

При навчанні їсти ложкою потрібно взяти для роботи пластмасову миску. Для того, щоб вона не ковзала по столу, під неї можна підкласти серветку чи рушник. На сніданок, обід і вечерю подавати дитині блюда, які легко їсти ложкою. Це можуть бути овочі, каша, картопляне пюре, тушковане м'ясо, фруктове пюре тощо. Спочатку потрібно дитину посадити за стіл на стілець такої висоти, щоб їй було зручно під час їжі. Дорослий встає за спиною дитини, поміщає ложку в її руку, а іншу її руку кладе збоку від миски. Протягом всього часу прийому їжі тримає її руки своїми. Наповнює ложку рухом, що зачерпує, підносить ложку до рота дитини і дає з'їсти її вміст, кажучи: "Молодець! Ти їси ложкою!". Для того, щоб діти з помірною та важкою розумовою відсталістю навчилися їсти ложкою самостійно, необхідне відтворення наступних дій:

- дорослий, поклавши свою руку на руку дитини, доводить ложку до її рота;
- відпускає її руку, дозволяє з'їсти вміст ложки і вийняти ложку з рота;
- знову кладе свою руку на її і повертає ложку в миску; забирає руку у той момент, коли ложка буде приблизно на середині шляху до рота, щоб дитина сама донесла її до рота, з'їла вміст і пронесла до миски;
- тільки допомагає малюку набрати їжу в ложку, дає йому самому донести ложку до рота, з'їсти її вміст і повернути ложку в миску.

Тепер вихованець засвоїв усі дії, окрім необхідної для того, щоб зачерпнути ложкою їжу. Ця дія є досить складною для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, оскільки потребує більш координованих рухів. Коли дорослий визнає за необхідне менше

допомагати дитині на цьому етапі, потрібно буде не забирати свою руку, а продовжувати тримати руку дитини, але усе менш міцно, до тих пір, поки вона не навчиться зачерпувати їжу сама з майже непомітною допомогою. Після цього можна спрямовувати вже не кисть, а спочатку зап'ясток, потім лікоть, і те лише при необхідності. Надалі, дитина самостійно навчатися їсти ложкою.

Перш ніж почати вчити дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості їсти виделкою, їм треба навчитися їсти ложкою. Почати працювати, бажано, користуючись не тарілкою, а пластмасовою мискою. У ній дитині легше буде наколювати їжу виделкою. Їжа має бути такою, щоб її можна було нарізати на досить великі шматки, їх легше наколотися на виделку.

Дорослий разом з дитиною відтворює наступні дії: обхоплює своєю рукою руку дитини і допомагає наколотися нею на виделку шматочок їжі; відпускає свою руку, як тільки вона піднесе виделку до рота; коли дитина покладе виделку в миску, знову обхоплює своєю рукою її руку і допомагає наколотися на виделку наступний шматочок їжі. Після того, як дитина навчиться наколювати на виделку їжу з допомогою дорослого, починають допомагати все менше і менше. Коли діти вже вміють наколювати на виделку шматочки їжі, покладені в миску, починають класти їм їжу в тарілку і при необхідності допомагають [1, 210].

Для занять із формування вміння намазувати ножем підійде варто скористатися тим, що легко намазується і що дитина любить. Ми наведемо послідовність виконання дій із намазування ножем на прикладі хліба і варення. Спочатку необхідно підготувати хліб, поклавши на один з його куточків стільки варення, скільки буде потрібно для того, щоб покрити ним усю поверхню. Після цього взяти негострий столовий ніж, який дитині легко буде тримати в руці.

Потрібно працювати над кожним кроком, допомагаючи дітям все менше і менше, доки вони не зможуть успішно виконати всі необхідні дії без сторонньої допомоги. Коли дитина впорається з однією дією, необхідно переходити до наступної: спонукають дитину постежити за тим, як в одну руку береться ніж, а в іншій нерухомо тримається хліб; намазують варення на частину скибочки; допомагають дитині взяти ніж в одну руку, а хліб в іншу, легко спрямовують її руку, коли дитина буде закінчувати початий процес; допомагають дитині зробити перший мазок, усе інше вона вже зможе зробити сама; кладуть варення на хліб і потім допомагають (якщо потрібно) дитині утримати в одній руці хліб, поки іншою вона намазує на нього варення. Надалі все менше необхідно допомагати дітям тримати хліб, поки, нарешті, вони повністю не опанують дану навичку.

Для того, щоб приступити до роботи над формуванням вміння різати ножем, діти з помірною та важкою розумовою відсталістю вже

повинні вміти користуватися ножем, зокрема, щось намазувати. Почати варто з блюд, які легко ріжуться, наприклад, варені овочі, тушкована риба, ковбаса тощо. Для занять береться столовий ніж, який легко тримати в руці. Працювати потрібно над кожною з перерахованих нижче дій, допомагаючи дитині все менше, до тих пір, доки вона без сторонньої допомоги, не впорається під час декількох занять: стоячи позаду дитини, вкладіть ніж в її руки, переконаєтеся, що ніж знаходиться в тій руці, якою дитина вважає за краще працювати; покладіть свої руки на її і розріжте приготований шматок майже до кінця; заберіть свої руки і дозвольте дорізувати до кінця самій, сказавши: "Розріж моркву!"; заберіть свої руки раніше і дозвольте дитині самій дорізувати те, що почали; вкладіть ніж в руки дитини і скажіть: "Розріж моркву!"; попросіть дитину: "Візьми ніж і розріж моркву!". Коли діти з помірною та важкою розумовою відсталістю навчаються розрізати шматки їжі тільки за словесними вказівками, необхідно почати зменшувати кількість вказівок, і займатися таким чином до тих пір, поки вони повністю не опанують дану навичку.

Час прийому їжі сприятливий для формування навичок спілкування, оскільки за загальним столом воно може відбуватися вільно і спонтанно. Коли педагог ставить перед дитиною тарілку або чашку, простягає йому ложку, він за допомогою погляду чи вказівного жесту вказує на предмет або їжу, спонукає дитину до певної дії. В процесі спільного прийому їжі діти вчаться аналізувати ситуацію, робити вибір, розуміти зміст слів "так", "ні" тощо. Визначимо рекомендації з організації спілкування в процесі прийому їжі:

- пропонуючи дитині продукти харчування, потрібно чітко їх називати;
- коментувати дії коротко і зрозуміло для дитини;
- якщо дитина не знає, як відповісти, необхідно допомогти їй: використовуючи вказівний жест, подивитися в потрібному напрямку; уважно спостерігати за дитиною і, зрозумівши, що вона вибрала, прокоментувати це словами;
- формувати у дитини вміння ввічливо відмовлятися від їжі, використовуючи відсторонюючий жест, запобігаючи випльовування їжі і висловлення свого обурення криком [3, 27].

Процес формування тої чи іншої навички у дітей з помірною та важкою інтелектуальною недостатністю відбувається з великими труднощами і вимагає тривалого часу. Він може бути розділений на такі етапи:

- підготовчий (нетривалий за часом). Завдання: викликати в дітей позитивне ставлення (основний метод – емоційно-позитивний приклад);
- дидактичний. Завдання: первинне засвоєння прийомів виконання

тієї або іншої дії (основний метод – показ);

- практичне засвоєння (найтриваліший етап). Здійснюється за допомогою методу вправи;

- контроль засвоєння з метою визначення рівня сформованості певної навички [2, 94].

Які б методи не використовував педагог у своїй роботі, в яких би формах не організовував навчання дітей, основним принципом його діяльності повинен бути принцип педагогічного оптимізму – віра в можливість кожної дитини, установка на позитивний результат навчання.

У дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості розвинена здатність до наслідування, тому вони можуть імітувати дії дорослих, саме на цю особливість необхідно орієнтуватися у роботі із формування соціально-побутових навичок у даної категорії дітей. Не є доцільним показувати відразу усі дії, запам'ятати їх дітям буде занадто важко. Замість цього демонструють кожен крок, який їм потрібно зробити. Якщо шляхом наслідування діти будуть добре засвоювати ці окремі дії, починають демонструвати більші кроки, переходячи на той етап, який вони реально зуміють здолати.

Список використаних джерел

1. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брейтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – М.: Теревинф, 2000. – 320 с.
2. Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие / И.В. Зыгманова, Т.В. Лисовская. – Минск: БГПУ, 2010. – 116 с.
3. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.
4. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие / Науч. ред. М. Пишчек / Пер. с польск. – СПб: Речь, 2006. – 276 с.

In the article the basic principles of learner-oriented education pupils in a boarding house, by description guidelines of eating skills in children with moderate and severe mental retardation.

Keywords: eating skills, social and living skills training on social and community orientation, a child with moderate and severe mental retardation.

Отримано 3.10. 2011

УДК 376

А.М. Гаман

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОЗАХИСТУ В ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

У статті окреслено певні шляхи формування навичок самозахисту своїх прав у розумово відсталих школярів.

Ключові слова: діти з порушенням інтелекту, методи виховання, право виховна робота, самозахист прав, особистість.

В статье очерчены некоторые пути формирования навыков самозащиты своих прав в умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, методы воспитания, правовоспитательная работа, самозащита прав, личность.

Життя інколи подає нам такі уроки, що ми змушені відстоювати свої права. Тому важливо сьогодні знати кожному хоча б ази правової абетки для захисту своїх прав. Проблема правового захисту сім'ї та дитинства ось уже тривалий час перебуває у центрі уваги міжнародної спільноти. Найважливіший міжнародно-правовий акт у цій галузі – це Конвенція про права дитини, схвалена на 44 – й сесії Генеральної Асамблеї ООН 20 листопада 1989 року. Цей особливий документ було ратифіковано 191 країною світу в Україні вона набула чинності 27 вересня 1991 року.

Особливо гостро стоїть проблема захисту власних прав у дітей, які мають певний рівень відхилень – інтелектуальних та фізичних вад. Дітям із розумовою відсталістю важко відстояти свої права, захистити власні інтереси. Насамперед, ця важкість проявляється у самій структурі вираженості дефекту. Оскільки порушення пізнавального розвитку розумово відсталої дитини значно ускладнює правильне самостійне узагальнення дитиною тих поведінкових дій, які мають трансформуватись у загальні ідеї-переконання, які регулюють поведінку, формують навички самозахисту власних прав.

Та ще більшої шкоди, на жаль, завдає те несприятливе середовище, в якому перебуває дана категорія дітей, адже добре відомо, що в сім'ї закладаються вихідні життєві установки і основи характеру дитини. Цілком зрозуміло, що переважна більшість батьків сумлінно ставиться до своїх обов'язків у вихованні дітей, служить для них прикладом.

Під поняттям "несприятливе виховне середовище" дехто розуміє неблагополучні сім'ї за моральним способом життя. Безумовно, це входить у поняття "несприятливі виховні умови". Але серед благополучних сімей є такі, які не виконують своєї соціальної функції виховання.

Підвищена увага до дитини, позбавлення її самостійності, надмірний контроль за її поведінкою – все це характеризує виховання за типом гіперпротекції.

Виховання за типом гіперпротекції, навпаки означає зниження уваги і контролю до дитини. У цьому випадку батьки дуже мало цікавляться її справами, і дитина потрапляє в ситуацію безконтрольності. Виховання в умовах гіперпротекції в поєднанні із емоційною холодністю батьків, відсутність духовних контактів має серйозні негативні наслідки. У цьому випадку дитина постійно відчуває свою непотрібність, обділеність ласкою і любов'ю. Такі діти виростають агресивними, свої мети добиваються тільки силою. Найбільш часто поєднання гіперпротекції із емоційною холодністю зустрічається в соціально неблагополучних сім'ях. Засвоєну від батьків асоціальну поведінку вони повторюють у своїх діях.

Усі ці складові негативно впливають на формування у розумово відсталого дитини уміння самозахисту власних прав і правомірності поведінки у соціумі. Отож, велика надія та головні завдання у формуванні самоадвокатури олігофренів покладається на навчальний заклад, в якому перебуває дитина.

Варто зауважити, що питання самоадвокатури розумово відсталих дітей не відстежується у вітчизняній дефектологічній літературі безпосередньо, але певну сутність даної проблеми можна відслідкувати в роботах вчених дефектологів, які вивчали питання формування соціально-нормативної, зокрема правової поведінки осіб з розумовою відсталістю (І.Г. Єременко, Б. П. Пузанов, В.М. Синьов., О.П. Северов, О.М. Граборов, О.Д. Гришко, М.О. Супрун та інші.), а також корекційної освіти дітей з інтелектуальними вадами з опорою на виховання їх вищих психічних функцій (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, В.М. Синьова, О.П. Хохліна, С. П. Миронова, І. В. Дмитрієва, О. М. Ляшенко та інші.)

Зробимо спробу визначитися у такому важливому аспекті - самозахисту власних прав розумово відсталими та його значущості для життя людей з особливими освітніми потребами.

Сучасна юридична наука розглядає самоадвокатуру, як один із способів захисту прав. Для самозахисту як способу захисту прав характерним є те, що особа захищає свої права та інтереси власними діями. По іншому – це захист без звернення до суду чи іншого органу, який здійснює захист прав. Самозахист має місце у певній ситуації.

Характерними умовами, за яких допускається самозахист є: порушення права або небезпека його порушення; необхідність в припиненні (попередженні) порушення власними силами; заходи самозахисту повинні бути адекватні ступеню небезпеки правопорушення, тобто заподіяння можливої шкоди порушнику не повинно виходити за межі санкціоновані законом.

Можна виділити наступні форми самозахисту: необхідна оборона; завдання шкоди лише у випадку крайньої необхідності; інші форми, які не заборонені законом.

Розумово відсталим потрібно пояснити сутність необхідної оборони. Вона полягає в тому, щоб припинити правопорушення, захистити власний інтерес. Тобто дії того, хто захищається мають бути спрямовані виключно на припинення порушення його прав чи інтересів; якщо дана мета досягнута, то подальші дії вже не будуть самозахистом.

У роботі із розумово відсталими школярами важливі практичні напрацювання із питань самозахисту власних прав в усіх можливих життєвих напрямках. Виділимо найголовніші, на нашу думку, розділи у яких формуються необхідні навички самозахисту.

Розділ I. Особистість.

1. Хто я?
2. Фізичний стан особистості.
3. Соціальна ланка особистості.
4. Інтелектуальні здібності особистості.
5. Емоційний стан особистості.
6. Духовний світ людини і т. д.

Розділ II. Навички спілкування

1. Стиль спілкування.
2. Вміння спілкуватися.
3. Вирішення проблемних ситуацій, конфліктів.
4. Хороші манери та правила поведінки.
5. Друзі: як подружитись та зберегти дружбу.

Розділ III. Здоров'я та гігієна.

1. Правильне харчування.
2. Особиста гігієна.
3. Життя – це гра, шкідливі звички.
4. Надання першої допомоги.

Розділ IV. Кохання та секс.

1. Дружба та взаємоповага.
2. Справжнє кохання.
3. Секс і сексуальність.
4. Секс і його значення.
5. Венеричні захворювання.

Розділ V. Подружнє життя та виховання дітей

1. Вибір супутника життя.
2. Розвиток та виховання дитини
3. Якою буде моя сім'я?
4. Задоволення власних потреб та створення сім'ї.

Розділ VI. Ведення господарства

1. Домоведення: складання меню, закупівля(заготівля) продуктів, їх зберігання.

2. Мій дім – моя фортеця.
3. Правильний догляд за одягом, взуттям, житлом.
4. Ведення господарства.
5. Гостинність.

Розділ VII . Як правильно витратити час і гроші

1. Витрати на харчування
2. Інші витрати.
3. Складання та розподіл бюджету.
4. Мій час працює на мене.

Розділ VIII. Готовність до праці.

1. Планування свого майбутнього.
2. У розмаїтті професій.
3. Влаштування на роботу.
4. Співбесіда.
5. Професійна етика та поведінка на робочому місці.
6. Конфлікти на робочому місці, звільнення з роботи.
7. Можливі небезпеки на ринку праці.

Розділ IX. Закон і право.

1. Права людини.
2. Права дітей – сиріт, дітей – інвалідів та інших статусних категорій дітей.

Досвід переконливо доводить, що формування самозахисту залежить від знання тих чи інших правових норм, закріплених діючим законодавством, конституцією, кримінальним, цивільним правом.

При розробці занять із формування умінь самозахисту ми прийшли до висновку про необхідність вироблення у розумово відсталих учнів певних асоціацій, вміння моделювати правові ситуації, з якими вони можуть зіткнутися у повсякденному житті; пошук дітьми шляхів виходу із правових проблем, тобто кожне заняття має проводитись через добір комплексу методів, прийомів і форм, які б могли оптимально спрацювати на формування поведінки самозахисту старшокласників з інтелектуальними вадами.

Прикладом роботи формування навичок самозахисту можуть бути конкретні життєві проблемні ситуації, які потребують самостійного

практичного вирішення розумово відсталими учнями. Ось кілька таких ситуацій:

1. У Сашка жорстокий безсердечний батько. Коли він приходиться додому напідпитку, він стає просто звіром, б'є матір, погрожує їй, кричить на хлопчика та його 3-річну сестричку. Діти всю ніч тремтять, забившись у куточок, а мати мовчить і терпить знущання. Вона не хоче викликати міліцію, бо залякана погрозами, а головне – "громадською думкою", що скажуть люди, якщо вона власного чоловіка відправить до в'язниці.

Завдання : як захистити Сашка та його маленьку сестричку? Які права порушуються у цій ситуації?

2. Василькових батьків позбавили батьківських прав. Чи має він право жити з бабусею та дідусем?

(Так, має. Виховання у родині є необхідною та важливою умовою формування гармонійно розвиненої особистості. У Сімейному кодексі України передбачено можливість передати дитину, що залишилася без батьківського піклування бабці, діду або іншим родичам. Але така передача може відбутися тільки з дозволу органу опіки та піклування, який має впевнитися, що це не буде суперечити інтересам дитини або порушувати її права.)

3. Чи порушує міліція права безпритульних дітей, забираючи їх із вулиць і направляючи в різні закриті соціальні установи?

(Ні. У цьому разі міліція не порушує прав безпритульних дітей. Відповідно до Конституції України діти повинні жити в сім'ї з батьками або з особами, які їх замінюють, у соціальних установах, що забезпечують їм житло, харчування, соціальний захист, навчання й виховання).

З користю для дітей з вадами інтелектуального розвитку буде вирішення проблемних ситуацій, які стосуються конкретно їх особистостей. Наприклад :

1. Мої батьки спільно вирішують сімейні питання, але завжди нехтують моєю думкою. У яких випадках батьки зобов'язані вислухати мою думку?

(Батьки зобов'язані вислухати твою думку, вирішуючи суперечки щодо твого виховання, місця проживання, позбавлення або поновлення батьківських прав, управління майном. Це зазначено у ст. 171 Сімейного кодексу України. Проте, у тому ж таки Сімейному кодексі наголошується, що в деяких випадках думка дитини не має вирішального значення і суд має право ухвалити рішення, що суперечить волі дитини, якщо цього вимагають її інтереси.)

Мої батьки зникли безвісти. Чи порушуються мої права в школі, якщо мене зареєстрували як сироту? Я живу з бабусею в батьківській квартирі від народження.

(Так, твої права порушені. Померлими твої батьки можуть бути визнані судом через п'ять років від того моменту, як їх визнали зниклими безвісти.)

Чи порушують бабуся з дідусем мої права, відмовляючись узяти мене до себе після від'їзду моєї матері – одиначки за кордон?

(Закону, який у такій ситуації зобов'язує бабусю, дідуся чи інших родичів узяти дитину до себе в сім'ю- немає. Це рішення родичі приймають відповідно до своїх фізичних, матеріальних можливостей та морально – етичних принципів. Органи опіки та піклування проводять співбесіду з родичами щодо можливості улаштування дитини в їхню сім'ю, але примушувати не мають права. Варто поговорити з бабусею та дідусем).

Запропонованих проблемних ситуацій, які можуть виникнути в реальному житті – дуже багато і всіх їх передбачити просто неможливо, адже і вирішення кожної ситуації- не завжди однозначне. Тому дуже важливо навчити розумово відсталу дитину правильно діяти, уміти самотійно захистити свої права, коли вони порушені. Для цього учням необхідно доступно подати основи чинного законодавства, але, найголовніше, навчити школярів з інтелектуальною недостатністю цінувати власне життя, поважати себе як особистість.

Значну допомогу в самоутвердженні особистості дитини з особливими освітніми потребами та формуванні у неї навичок самозахисту можуть надати шкільні психологи та соціальні педагоги. Розумово відсталу дитину важливо навчити розуміти, що вона: має право на свій розсуд вирішувати, як проживати своє життя, як і що робити за тієї чи іншої ситуації, бути агресивною чи пасивною, поводити себе самостверджуюче у стосунках з іншими людьми, і як себе при цьому почувати; має право не відчувати провини за свої вчинки, а сама мусить оцінити свою поведінку та приймати своє рішення; відповідає за свою поведінку, за її наслідки, навіть, якщо це ускладнить її життя. Батьки, друзі можуть надавати чимало корисних порад, але розв'язувати проблеми повинна вона сама; має право змінювати свої уявлення, думку, погляди; має право помилятися, оскільки жодна людина не є досконалою, кожен із нас робить помилки. Однак їх не потрібно драматизувати, перебільшувати їхнє значення; має право не дозволяти іншим маніпулювати собою, а також не знати відповідей на якісь запитання, не розуміти чогось, не вболівати за щось; має право на власну думку. Вона базується на власних моральних та духовних цінностях, прагненнях та уявленнях, однак коли ці уявлення вступають у конфлікт із дійсністю, можна переглянути їх; має право поводити себе само стверджуюче, навіть коли це не подобається іншим.

Важливо також застерегти розумово відсталу дитину від таких вчинків та поведінки, які можуть призвести до порушення її прав,

наприклад: не ходити по вулицях в пізній час без дорослих, не шукати пригод у небезпечних місцях(на будівельних майданчиках, на пустирях, у лісосмугах), не відчиняти квартири стороннім людям, не спілкуватися з підозрілими людьми, відмовлятися від їх доручень щось кудись віднести або передати у словах; не наближатись до п'яних та до людей, які поводять себе неадекватно, бо вони можуть бути здатними до непередбачуваних дій; не вживати речовини сумнівного або токсичного походження (клей, ацетон, тощо). Правопорушення, скоєне в стадії алкогольного або наркотичного сп'яніння, обтяжує вину; не носити з собою предмети(ніж, кийок, тощо) , наявність яких може викликати підозру; не бути надто впевненим у своїй силі, в сумнівній ситуації краще звернутися за допомогою до дорослих тощо.

Визначальним для вирішення вибору шляхів самозахисту в кожному конкретному випадку є зміст інформації, характеристика контингенту школярів, їх психофізіологічних особливостей і знання виховних завдань, актуальних для даного колективу, кожної особистості зокрема. Йдеться не про разові виховні заходи, а про тривалу діяльність, в якій забезпечені послідовність, взаємозв'язок і взаємопідсилення виховних заходів.

Рисунок 1.

Самозахист тісно взаємопов'язаний із самовихованням



Проте, варто пам'ятати, що у розумово відсталих дітей існує специфіка та певні труднощі у формуванні цих вищих психічних установок із складовою "само". Та, на нашу думку, їх потрібно розвивати і працювати над їхнім формуванням, оскільки – це надто важливо для формування особистості розумово відсталого дитини та сприятиме, в подальшому її житті, максимально можливій адаптації оточуючому середовищі.

Для формування навичок самозахисту у дітей – олігофренів можна виділити наступні методи (Таблиця 1).

Таблиця 1

Методи формування самозахисту в розумово відсталих школярів

Бесіда	Навіювання	Підтримка	Залучення	Прохання	Створення "ситуацій успіху"
Розповідь	Переконання	Розуміння	Виправлення та корекція вад	Співпереживання	
Роз'яснення	Ситуація "Вір у себе"	Довіра		Порада	
		Особистий приклад			

Зрозуміло, що особливе місце займають словесні методи (роз'яснення, розповіді, бесіди, читання творів літератури та інші).

І, як вже зазначалося для формування навичок самозахисту з розумово відсталими школярами важливо використовувати такі методи виховної роботи, які б дозволяли спиратися на власний життєвий досвід учнів та сприяли надбанню нового досвіду шляхом їх включення у спеціальні педагогічні ситуації. Мова йде про наближення змісту бесід, обговорень до реального життя, до тих морально – правових проблем, з якими діти можуть зустрітися і в школі, і вступивши у самостійне життя.

Список використаних джерел

1. Гільбух Ю. З. Вчитель і психічна служба школи. – К.: Вища школа, 1993 – 142 с.
2. Збірник нормативно – правових актів у сфері захисту дітей. – К.: Мінюст, 2003. – 386 с.
3. Мої права: Довідник для учнів 1 – 9 класів / Є.О. Цукатова, Ю.В. Жиглова. – Харків: Ранок, 2010 – 96 с.
4. Права дитини в Україні їх реалізація: Юридичний довідник / Л.В. Кузьменко. – К.: Педагогіка, 2004. – 96 с.
5. Сідельник Л., Кравченко Р., Як захистити дитини з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг. – К.: Владос, 2006. – 298 с.
6. Синьов В. М., Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / під ред. В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 297 с.

In the article the certain ways of forming of skills of self-defence of the rights are outlined for retard schoolchildren.

Keywords: mentally handicapped children methods of education, low education, low, personality.

Отримано 3.10.2011

УДК 376-056.36:37.016:51

В.П. Гриханов
Е.А. Жук

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ

Розглядаються теоретичні і практичні аспекти компетентностної основи навчання математиці дітей з інтелектуальною недостатністю. Практична математична компетенція визначається як життєва компетенція, яка забезпечує передумови для формування особистості, придатної до самостійного життя.

Ключові слова: компетенція, практична (життєва) математична компетенція; компоненти компетенції: базовий, практичний, функціональний.

Рассматриваются теоретические и практические аспекты компетентностной основы обучения математике детей с интеллектуальной недостаточностью. Практическая математическая компетенция определяется как жизненная компетенция, обеспечивающая предпосылки для формирования личности, способной к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: компетенция, практическая (жизненная) математическая компетенция; компоненты компетенции: базовый, практический, функциональный.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточность на компетентностной основе представляет одно из важнейших направлений качественного преобразования системы специального образования.

Термин "компетенция" заимствован из профессиональной среды. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, наличие отношения к своей профессии как ценности.

Понятие "компетенция" в образовательном процессе имеет различное определение. Так А.В. Хуторской формулирует понятие "компетенция" как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по

отношению к определённым кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

В переводе с латинского "competentia" означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает понятиями и опытом.

В научной литературе компетенция – это способность менять в себе то, что должно измениться в ответ на вызов определённой ситуации (О.Л. Филатова).

Принципиально новым является научное обоснование компетентностной основы коррекционно-образовательного процесса обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

В специальном образовании компетенции рассматриваются в контексте создания условий для практического использования знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования способов деятельности, что позволит учащимся активно действовать в нетрадиционных ситуациях, выходящих за пределы того, что усвоили в процессе обучения в школе.

В материалах исследований А.Н. Коноплёвой, Т.Л. Лещинской, Т. В. Лисовской систематизированы компетенции, которые составляют сущность обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития и являются ключевыми в коррекционно-образовательном процессе, в разработке образовательных стандартов, содержания обучения.

Существуют различные основания к выделению ключевых компетенций в системе специального образования. В настоящее время в качестве ключевых в специальном образовании исследуются и признаются следующие компетенции: социальная, личностная, коммуникативная, познавательно-информационная.

В ключевых компетенциях выделяются четыре компонента: деятельностный, аффективный (эмоциональный), поведенческий, когнитивный (знаниевый). Эти компоненты чётко определяют концептуальные характеристики компетентностного подхода.

Главное его предназначение усматривается в усилении практической ориентации, в направленности на формирование способов деятельности учащихся. Предполагается позитивная эмоциональная окрашенность образовательного процесса.

Компетентносная основа обучения получит воплощение в предметных областях учебных планов учреждений образования.

Эффективно идея компетентностной основы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью (первое отделение школы) реализована на предмете "Социально-бытовая ориентировка" (Ю.Н. Кислякова).

Существенные результаты в научном и практическом плане получены в обучении предмету "Социальная адаптация" учащихся с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью (В.И. Радионова).

Целью исследования явилось научное обоснование содержания понятия компетентностной основы обучения математике детей с интеллектуальной недостаточностью и её проверка в процессе эксперимента.

Исходными предпосылками для реализации цели исследования явился теоретический анализ сущности компетенций в образовательном процессе (А.В. Хуторской, О.Л. Филатова, О.Е. Лебедев) и сложного противоречивого процесса обучения математике детей с интеллектуальной недостаточностью (В.П. Гриханов, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.).

Итогом теоретической части исследования явилось определение компетенции в предметной области математика как практической (жизненной) математической компетенции, которая является концентрированным отражением цели, задач, особенностей обучения математике, системообразующим элементом содержания обучения.

Существенное значение имел наш опыт в создании учебников математики (I – X классы вспомогательной школы), образовательного стандарта предметной области "Математика", программ обучения, методических пособий для учителей.

Выделены ключевые содержательные компоненты понятия "практическая (жизненная) математическая компетенция": базовый, определяемый программой, практический (включающий формирование у детей умений использовать математику в задачах бытового характера; в процессе решения прикладных задач), функциональный ("узнавание" математики в окружающем и её использование).

Разумеется, современный процесс обучения математике строится с учётом выделенных содержательных линий. Однако их значимость, место в учебном процессе на разных этапах обучения различна.

В обучении учащихся I – V классов преобладает формирование знаний, умений базового компонента (счёт, выполнение арифметических действий, решение арифметических задач, формирование геометрических представлений).

В старших классах обучение ориентировано на систематизацию, расширение, обобщение знаний устной и письменной нумерации, выполнение арифметических действий на основе графических опор, калькулятора, применение различных способов самоконтроля результатов учебной деятельности.

Практика показує, що хоча незначительно, однако змінюється співвідношення між трьома компонентами в VI – X класах, більш значимі відмінності в користь практичного і функціонального компонентів.

В XI – XII класах углибоюваної соціальної і професійної підготовки виявлення і обґрунтування цілесобразності пріоритетів в практичеській математичеській компетенції, котра, в кінчєньому ітоґє, являєтьєся компонентом житєнної компетенції випускника школи, представляє одну із актуальних научних проблем, котра должна отримати реалізацію, прієдє всего, в новому стандартє і содержанні обучєння математикє, організаційних формах (образовательна екскурсія), соєтанні методів, пріємів обучєння, ґде прієдпочтєння отримати проіґрування різних житєнно-практичеських ситуацій з іспользованням математичеського матеріала.

Практичеська (житєнна) математичеська компетенція представляє совокупність взаємозв'язаних знань, умєнь, способів діяльності, спосібність діявувати в ситуації неопределєнності, рєшення бытових задач: расчєт длітєлності пріґотовлення прієдї, економія денєґ, прієднання назначєння і іспользование ізмєрительних інструментів; орієнтовка в показаннях бієтє на різні види транспорту; значєння числової інформації в чеках за прієбрєтєнніє покупки.

Особо складним для учасихся являєтьєся вихід із ситуації, коґда необхідний відпові на виникаючий вєпрос трєбує актуалізації опыта ізучєння математики (определєння номера дома, квартири по імеючєйся обмеженій інформації, маршрута транспорту, прієдполяючєго раціонально іспользовать вряє поєздки, видєлення значимих вряєнних прієжувток в тєчєнє недєлі, місяца, ґода).

Практичеська математичеська компетенція включає взаємозв'язанні смислові орієнтації як совокупність базових математичеських знань, умєнь, способів і опыта діяльності, прієдполяючих орієнтуватися в кільчєстєвних і прієдпростєрєвних відношеннях откружаючєго мря, єґо ізмєняти, в рамках своїх вєдможностей прієдполяти сєбя компєтєнтно в лічєбно і соціально значимій діяльності. То єсть, компетенція ствєрє прієдпосылки для формірування соціально адаптіруваної лічєности, спосібної реалізувати з уєтєом своїх вєдможностей прієбрєтєнніє математичєські знання, умєння.

Компєтєнтностний прієдход в практичєском математичєском образованийі учасихся з інтєлєктуальною недостатчєстю мря расматриваем як умєвє коррєкції їх психофізичеського розвитку і соціально-бытовій адаптації срьєдствами учебноґо прієдмета.

С целью выявления сформированности у учащихся ключевых компонентов практической математической компетенции был проведён констатирующий эксперимент, в котором приняли участие учащиеся V – VIII (всего 25 человек) классов вспомогательной школы.

Задачами этого исследования явилось: во-первых, выявить уровни сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью базового, практического и функционального компонентов практической математической компетенции; во-вторых, выявить особенности сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью компонентов практической математической компетенции; в-третьих, установить корреляцию между уровнями сформированности компонентов практической математической компетенции.

Учащиеся выполняли три серии заданий (по 10 заданий в каждой), которые позволяли выявить сформированность ключевых компонентов компетенции.

В качестве средств наглядности использовался природный материал (шишки, каштаны, листья деревьев), рисунки, модели геометрических фигур.

Предметом изучения базового компонента явилось выявление сформированности навыков счёта в пределах отрезка числового ряда (5 – 10), умения подтвердить результаты отбором, показом предметов, сравнить предметные множества, выполнить операции по их увеличению и уменьшению, расположить произвольно, в порядке взаимно-однозначного соответствия.

Изучение сформированности порядковой функции числа осуществлялось в процессе выполнения таких заданий: "Возьми четвёртый куб. Покажи первый куб. Покажи последний куб. Покажи каждый куб. Покажи любой куб".

Выявлялось умение учащихся практически оперировать понятиями: "больше – меньше", "столько же и ещё", "столько же, но без". Учащиеся воспроизводили запись примеров в виде числовой формулы, интерпретировали сложение, вычитание чисел предметными множествами, записывали числа (в пределах 20), воспринимая на слух.

Задания, выявляющие уровень сформированности практического компонента компетенции включали определение количества квартир в доме по данному количеству на одном этаже, номера квартир по названному этажу (рисунки). Учащиеся вычисляли количество колёс у нескольких автомашин, решали задачи бытового содержания (Семья выпивает в день 1 л молока. Сколько литров молока семья может выпить за месяц?; Вычислить окончание урока, если он начался в 9 ч

утра; высоту дома по данным высоты этажа; диаметра бревна; определить количество ступенек лестницы, чтобы подняться на этаж).

Сформированность функционального компонента компетенции определялась по знанию номера школы, квартиры, домашнего телефона, номера транспортного средства, на котором ученик приезжает в школу; по называнию среди номеров квартир порядкового номера первой, второй, третьей квартиры; величины числа в зависимости от количества знаков (не называя числа).

Учащиеся по записи воспроизводили номер телефона, автомашины; сравнивали цену фруктов, возраст людей, определяли порядковый номер подъезда дома, на котором не указаны номера квартир.

В качестве критериев сформированности практической математической компетенции рассматривались: правильность выполнения заданий; степень самостоятельности; принятие помощи.

Видами помощи при выполнении заданий были: повторение, уточнение инструкции; представление задания в наглядной форме; выполнение задания после показа педагогом.

Результаты получили качественную и количественную обработку.

Статистическая обработка данных осуществлена по формуле:

$$Y = \frac{(A \times 4) + (B \times 3) + (C \times 2) + (D \times 1)}{\sum A \times 4} \times 100\%$$

с использованием следующей шкалы критериев:

- 1) задание выполнено самостоятельно с пояснением – 4 балла;
- 2) задание выполнено самостоятельно без пояснения – 3 балла;
- 3) задание выполнено и пояснено с помощью – 2 балла;
- 4) задание выполнено без пояснения – 1 балл.

Высокий уровень сформированности компонентов практической математической компетенции соответствует значению $Y - 75\% - 100\%$, средний соответствует значению $Y - 46\% - 74\%$, низкий соответствует значению $Y - 0\% - 45\%$.

Низкий уровень сформированности базового компонента выявлен у 40 % учащихся (набрали 6 – 16 баллов из возможных 40). Средний – у 44 % учащихся (набрали 19 – 29 баллов из возможных 40). Высокий – у 16 % учащихся (из возможных 40 баллов набрали 30 баллов).

Практический компонент характеризуется следующими показателями: низкий уровень у 76 % учащихся (набрали 4 – 18 баллов), средний – у 24 % учащихся (набрали 19 – 25 баллов из возможных 40). Ни один из учащихся не смог набрать такое количество

баллов, которое бы соответствовало высокому уровню сформированности практического компонента компетенции.

Функциональный компонент: у 44 % учащихся выявлен низкий уровень (набрали 10 – 18 баллов), также у 44 % учащихся выявлен средний уровень (набрали 20 – 27 баллов), высокий – у 12 % учащихся (набрали 30 – 31 балл из возможных 40).

Качественный анализ результатов дал основание для оценки особенностей сформированности ключевых компонентов компетенции.

Таким образом, были выделены три уровня овладения учащимися ключевыми компонентами практической математической компетенции: низкий, средний, высокий. Наиболее показательны уровни сформированности базового компонента, наименее значимы результаты, отражающие сформированность функционального компонента компетенции.

Корреляцию между уровнями сформированности компонентов практической математической компетенции устанавливали с помощью корреляционного анализа. Руководствуясь целью выбранного метода статистического анализа, а также типом данных, полученных в результате экспериментального исследования, мы подсчитывали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Названный коэффициент позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками. Относится к непараметрическим критериям (негауссово распределение).

Коэффициент корреляции Спирмена рассчитывали по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D_1^2}{n(n^2 - 1)},$$

где D = ранг, n – количество ранжированных пар.

В результате выполнения корреляционного анализа полученных данных было установлено: между уровнями сформированности базового и практического компонентов математической компетенции имеется сильная значимая связь; между уровнями сформированности практического и функционального компонентов компетенции связь значимая, но умеренная; а между уровнями сформированности базового и функционального компонентов компетенции корреляционная связь не выявлена.

Содержание базового компонента не обеспечено содержанием практического и функционального компонентов компетенции и

научным обоснованием методики формирования у учащихся знаний, умений в области ключевых компонентов компетенции.

Таким образом, состояние сформированности практической (жизненной) математической компетенции, в целом, характеризуется как фрагментарное, отсутствием наполняемости и корреляции между ключевыми её компонентами.

В заключение: обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью математике осуществляется по программам 2007 года издания. Анализ содержания (базовый компонент компетенции), изменения, которые характеризуют современный состав учащихся школ, переосмысление значимости учебного предмета в общеобразовательной подготовке учащихся и их социализации требуют внесения качественных изменений в содержание обучения.

Так, вызывает сомнение целесообразность изучения в VII классе преобразования чисел, полученных в результате измерения в десятичную дробь; умножение и деление обыкновенных дробей на однозначное число (IX класс); умножение и деление десятичных дробей на однозначное число (VIII класс); построение геометрических фигур относительно оси симметрии (VIII класс) и др.

Внесение изменений в содержание программ позволит организовать обучение на уровне, обеспечивающем учащимся максимально осознанное усвоение учебного материала и затем его реализацию при решении практических задач и в ситуациях, которые требуют актуализации приобретённых знаний, умений.

Список використаних джерел

1. Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік Адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12-18.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3-9.

Theoretical and practical aspects the competence framework bases of training to the mathematician of children with intellectual insufficiency are considered. The practical mathematical competence is defined as the vital competence providing the preconditions for formation of the person, capable to independent life.

Keywords: the competence, the practical (vital) mathematical competence; competence components: base, practical, functional.

Отримано 1. 10.2011

УДК 376-056.36:37.091.279.7

Т.О. Докучина

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ДО ОЦІНКИ

У статті здійснено теоретичний аналіз значення оцінки для формування мотивації досягнення успіху; розкрито зміст і методи дослідження ставлення розумово відсталих учнів до оцінки.

Ключові слова: ставлення до оцінки, методика дослідження, мотивація досягнення успіху, розумово відсталі учні.

В статті осуществлен теоретический анализ значения оценки для формирования мотивации достижения успеха; раскрыто содержание и методы исследования отношения умственно отсталых учеников к оценке.

Ключевые слова: оценка, методика исследования, мотивация достижения, умственно отсталые ученики.

Використання методів та засобів стимулювання є важливою складовою організації навчально-виховного процесу у роботі з розумово відсталими учнями. Правильне їхнє застосування підвищує ефективність навчальної діяльності, сприяє виробленню в учнів бажання отримувати нові знання, вміння, навички, формує позитивну мотивацію навчання.

Одним із дієвих засобів стимулювання навчальної діяльності є оцінка, яка сприяє формуванню в учнів прагнення досягти у ній успіху. Проте для того, щоб оцінка створювала виховний та стимулюючий вплив на учнів, вони мають розуміти її значення та адекватно ставитись до будь-якої оцінки. Учні повинні усвідомлювати, що оцінка є результатом їхньої діяльності, тобто є їхнім досягненням. Завдання вчителя при цьому – сформувати в учнів правильне позитивне ставлення до оцінок; щоб вони виступали стимулом досягнення успіху, а не фактором, що призводить до негативного ставлення до навчальної діяльності.

Проблеми питання оцінки як педагогічного стимулу вивчали: Ш.А. Амонашвілі, О.І. Власова, К.Г. Делікатний, Т.В. Жук, С.Ф. Знадбуто, О. Кайріс, Г. Кухтеріна, Л. Петренко, В.М. Полонський,

М.Н. Терьохін, Г. Циганенко та інші [1; 4; 6; 2;]. Проте аналіз літературних джерел свідчить про недостатність вивчення окремих аспектів цього питання. Зокрема, недостатньо вивченим є використання оцінок як педагогічного стимулу у роботі з розумово відсталими дітьми у корекційній педагогіці.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів. Для дослідження застосування цієї технології необхідно визначити, зокрема, особливості мотивації досягнення успіху молодших школярів. Тому одним із завдань нашого дослідження є вивчення ставлення розумово відсталих учнів до оцінок як однієї із складових мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності. Результати дослідження висвітлюємо у статті.

Правильно організована перевірка та оцінювання знань учнів є важливим психологічним фактором, який спонукає їх до старанного виконання своїх обов'язків та завдань. Крім того саме завдяки контролю та оцінюванню можна визначити наскільки ефективним є навчально-виховний процес. Адже наявні оцінки учнів являють собою показники ефективності застосування вчителем методів навчання та виховання, а також відображають якість педагогічної діяльності вчителя.

Проте перевірка та оцінка не лише слугують засобами контролю та перевірки процесу навчання, а й створюють значний виховний вплив на учнів. Це впливає власне із самих функцій оцінки.

О.І. Власова, досліджуючи вплив педагогічного оцінювання на учнів, виділила наступні функції оцінки [1; с.160-161]:

- навчальна функція передбачає організацію оцінювання досягнень учнів таким чином, щоб його проведення сприяло повторенню, доповненню, уточненню та систематизації навчального матеріалу та знань учнів;

- контролююча функція дає можливість вчителю виявити рівень досягнень учня чи класу, визначити рівень готовності до засвоєння нового матеріалу та відповідно до цього спланувати свою діяльність;

- діагностико-коригуюча функція допомагає визначити причини труднощів, що виникли в учнів при засвоєнні навчального матеріалу та організувати подальшу діяльність таким чином, щоб усунути прогалини у знаннях та вміннях учнів;

- виховна функція сприяє формуванню в учнів відповідального ставлення до навчальної діяльності, активності, самоконтролю, працелюбності та зосередженості;

– стимулююча функція полягає в тому, щоб оцінка сприяла виробленню в учнів бажання покращувати свої результати, спонукає до активності та відповідальності у навчанні та формує відповідні мотиви.

Аналіз функцій оцінки свідчить про те, що її значення полягає не лише у контролі та перевірці знань, умінь і навичок учнів, й у здійсненні виховного та стимулюючого впливу на них. Очевидно, що оцінка має стати для учнів стимулом для досягнення успіху у навчальній діяльності та виховувати у них відповідні якості особистості, які б сприяли підвищенню мотивації навчання. Відповідно до цього, оцінка є одним із стимулів що спонукає учнів до активної навчальної діяльності та формує її позитивну мотивацію

К.Г. Делікатний зазначає, що найбільший виховний вплив оцінка створює саме на учнів молодших класів та сприяє вихованню у них почуття обов'язку і відповідальності, формує інтерес до навчання [4, с.155]. Молодші школярі вважають оцінку найкращим показником успішності у навчальній діяльності. Саме тому оцінка є досить важливим фактором у формуванні позитивної мотивації навчання учнів молодших класів.

Позитивна оцінка для учнів стає заохоченням, яке вони прагнуть отримати. Схвалення вчителя, підкріплене високою оцінкою, є своєрідною винагородою учня за докладені ним зусилля. З огляду на це, оцінка виступає певним мотивом навчальної діяльності. Прагнучи отримати високу оцінку, успіх у навчальній діяльності, учні стають активнішими, починають працювати більш старанно, відповідальніше ставляться до навчання. Негативна оцінка теж є засобом стимулювання, оскільки спонукає учнів до покращення результатів та досягнення подальших успіхів.

Важливим при оцінюванні є також врахування того, що оцінка є лише кількісним показником знань учнів, але й обов'язково має мати словесне підкріплення [2, с. 11]. Саме тому вчитель має пояснювати учням за, що саме вони отримали ту чи іншу оцінку. Це буде позитивно впливати на ставлення учнів до оцінок та формуватиме адекватне ставлення до них.

О.І. Власова зазначає, що якісна оцінка, тобто словесна характеристика того, наскільки учень якісно виконав завдання, навіть без підкріплення її відповідним балом є ефективним засобом стимулювання учнів до покращення власних досягнень. Зокрема, найкраще на учнів впливають позитивні оцінки у вигляді підбадьорювань підбадьорювання, заохочень, що стимулюють їх до нових досягнень. Негативні оцінки, у вигляді зауваження, докору є ефективним стимулюючим засобом у роботі з добре встигаючими, сильними учнями. А нейтральні оцінки створюють найменший

стимулюючий вплив [1, с.159]. Тому при словесному оцінюванні слід обов'язково враховувати особистісні особливості дітей. Не менш важливим це є і у роботі з розумово відсталими дітьми, особливо враховуючи те, що ці учні потребують постійного стимулювання навчальної діяльності та мають специфічні особливості розвитку особистості.

Проте, як зазначає К.Г. Делікатний, виховний вплив оцінки проявляється лише тоді, коли учні з нею погоджуються, тобто вважають справедливою [4, с.17]. Розбіжність оцінки вчителя і учня або ж колективу може призвести до негативного ставлення учнів до процесу оцінювання загалом. Крім того, у такому випадку оцінка втратить свій стимулюючий вплив та розглядатиметься учнями не як стимул до успіху, а як невдача. Також оцінка може стати стресовим фактором і викликати в учня негативну реакцію не лише на процес оцінювання, а й навчання в цілому.

Відповідно для того, щоб учні змогли адекватно сприймати високі та низькі оцінки їх необхідно обов'язково ознайомити з критеріями оцінювання. На це у своїх наукових працях наголошують Ш.А. Амонашвілі, О. Кайріс та ін., які вважають, що у випадку, коли учні не знають критеріїв оцінки, вона втрачає свою сутність. Тому учнів слід знайомити з цими критеріями, що сприятиме підвищенню ролі оцінки як стимулу навчальної діяльності, а також сприятиме розвитку самоконтролю [2, с. 11].

Для того, щоб ознайомити учнів з процесом та критеріями оцінювання ефективним є залучення їх до оцінювання своїх досягнень та досягнень однокласників. Це у свою чергу сприятиме розвитку самокритичності, адекватної самооцінки, а також стимулюватиме їх покращувати свої навчальні результати та дасть можливість учням реально їх оцінювати.

Т.В. Жук також зазначає, що оцінка стимулює тоді, коли є зрозумілою розумово відсталим учням. Важливо, щоб вона відповідала адекватному рівню домагань учнів та відображала успіхи розумово відсталих дітей з позиції суспільної значущості їхньої діяльності [6, с.24]. Очевидно, що розумово відсталі учні мають не завжди адекватний рівень домагань, і як наслідок не здатні критично та адекватно реагувати на оцінки.

Через порушення інтелектуального розвитку розумово відсталі учні часто не розуміють критеріїв оцінювання, що викликає байдуже ставлення до оцінки, яка, як наслідок, перестає бути засобом стимулювання. Тому, як зазначає В.В. Воронкова, вчитель повинен пояснювати учням, за що саме вони отримали ту чи іншу оцінку, тобто давати короткий якісний коментар кількісній оцінці. Також вчитель має

помічати навіть найменші досягнення учнів та заохочувати їх позитивною, інколи навіть завищеною, оцінкою [5, с. 201]. Авансування оцінки буде слугувати створенням ситуації успіху для учнів та стимулюватиме їх до покращення своїх результатів. Дотримання цих умов забезпечує ефективне використання оцінювання з метою формування позитивної мотивації навчання.

С.П. Миронова наголошує, що оцінювання розумово відсталих учнів повинно ґрунтуватись на позитивному принципі. Тобто вчитель має враховувати досягнення учня, а не його невдачі [3, с.107]. Пріоритетність урахування позитивних результатів діяльності учнів є запорукою використання оцінки як стимулу до подальших їхніх досягнень у навчальній діяльності.

В.В. Воронкова зазначає, що розумово відсталі учні не здатні критично оцінити свої знання та досягнення у навчанні через особливості психофізичного розвитку. Тому вчитель має виховувати в учнів уміння адекватно оцінювати себе та результати своєї діяльності [5, с.198]. Несформованість вміння адекватно оцінювати власні досягнення негативно впливає на ставлення учнів до оцінок з боку оточуючих, у випадку якщо вони не співпадають з їхніми власними.

Проте, як зазначає Т.В. Жук, у розумово відсталих учнів розуміння оцінок та ставлення до них визначається не лише особливостями їхнього пізнавального розвитку, а й методами, що використовуються у роботі з ними. У загальному розуміння ставлення розумово відсталих учнів до оцінок характеризується наступними особливостями [6, с.36-37]:

- розумово відсталі учні здатні зрозуміти значення оцінки лише через власний досвід. Учні розуміють лише ту оцінку, яку отримали за виконану ними роботу та яку їм обов'язково пояснили. При аналізі оцінок інших дітей учні не засвоюють критерії та значення оцінок;

- у переважній більшості розумово відсталі учні не співвідносять оцінку педагога з якістю виконаної ними роботи, завдання;

- розуміння оцінки знаходиться в прямій залежності від рівня інтелекту учнів. Зокрема, розумово відсталі учні з легшим ступенем розумової відсталості краще розуміють значення і сутність оцінок, ніж учні з помірним;

- ставлення розумово відсталих учнів до педагогічних оцінок залежить від того, наскільки учні розуміють значення та якість оцінок тобто чим краще розуміння, тим адекватнішим є ставлення; а також від спеціальної роботи вчителя, яка має бути спрямована на формування розуміння та адекватного ставлення до оцінок.

Відповідно правильно організована діяльність вчителя при оцінюванні учнів та ознайомлення їх з критеріями оцінки є досить

важливим при формуванні позитивного ставлення учнів до оцінок і сприяє підвищенню ефективності їх використання.

С.П. Миронова зазначає, що ефективність оцінювання у спеціальній школі залежить від таких умов: стимулом до навчальної діяльності має бути як кількісна оцінка, виражена в балах, так і якісна, що являє собою позитивні емоції вчителя, його висловлювання; оцінюючи навчальні досягнення учнів слід враховувати змістовий, організаційно-операційний та емоційно-мотиваційний компоненти навчальної діяльності; учень обов'язково повинен розуміти за що саме він отримав оцінку, тому вчитель має пояснювати та обґрунтовувати її; поурочне оцінювання учнів слід застосовувати у старших класах, а молодших школярів краще оцінювати безпосередньо за конкретну відповідь; при оцінюванні розумово відсталих учнів слід враховувати специфічні особливості дітей; оцінка має виступати стимулом до навчальної діяльності, викликати в учнів бажання досягати кращих результатів, успіхів, а не принижувати учня, викликаючи при цьому негативні емоції, переживання; кількісне оцінювання учнів проводиться починаючи з другого класу, а у першому класі не проводиться [3, с.107].

Урахування цих умов забезпечить ефективне використання оцінки як педагогічного стимулу у навчальній діяльності з розумово відсталими учнями, що сприятиме виникненню у них прагнення досягти успіху у навчанні та формуватиме позитивну мотивацію навчальної діяльності..

К.Г. Делікатний зазначає, що оцінка є важливим стимулом, мотивом досягнення високих результатів. Вона не лише формує інтерес до навчання, викликає позитивні переживання, прагнення досягти успіху, а й підвищує відповідальність учнів за свої досягнення у навчальній діяльності [4, с. 22-24]. Оцінка справді має значний стимулюючий та виховний вплив на учнів, тому правильне її використання є беззаперечною умовою формування мотивації навчання та мотивації досягнення успіху.

Тому для формування у розумово відсталих учнів позитивної мотивації досягнення успіху у навчальній діяльності, слід враховувати ставлення учнів до оцінки як педагогічного стимулу. З метою виявлення ставлення учнів до навчання та до успіху у навчальній діяльності нами була розроблена методика дослідження ставлення розумово відсталих учнів до оцінки на основі методики Т.В. Жук [6, с. 32-33].

З кожним учнем індивідуально було проведено бесіду. На початку бесіди експериментатор повідомляв про, що буде говорити з учнем: "Давай поговоримо про оцінку. Як ти вважаєш:

1. За яку відповідь учні отримують “відмінно”?
2. За яку відповідь учні отримують “добре”?
3. За яку відповідь учні отримують “задовільно”?
4. За яку відповідь учні отримують “незадовільно”?
5. Які оцінки частіше отримуєш ти?
6. Чи завжди справедливо тебе оцінює вчитель?
7. Чи завжди справедливо оцінюють інших учнів?
8. Чи потрібні у школі оцінки? Для чого?
9. Ти б хотів, щоб навчання було без оцінок? ”

Відповіді учнів фіксувались, після чого проводився їх якісний аналіз та визначалось: наскільки діти усвідомлюють значення та критерії оцінок (усвідомлюють; частково усвідомлюють; не усвідомлюють); ставлення учнів до оцінок власних; ставлення учнів до оцінок однокласників; ставлення учнів до оцінок в цілому.

Також у процесі проведення дослідження учням було запропоновано оцінити відповіді (усні та письмові) однокласників та свої. Спочатку вчитель визначав помилки у відповідях учнів, після чого вони оцінювали їх. Пізніше учні оцінювали відповіді без виправлень вчителя вже самостійно. Це дало змогу визначити наскільки вони критично ставляться до оцінювання, чи здатні учні адекватно оцінити відповіді своїх однокласників та свої власні.

Для дослідження ставлення учнів до оцінки також проводилось спостереження за реакціями учнів на позитивні та негативні оцінки. Визначалось, як оцінка впливає на рівень домагань учнів та мотивацію досягнення успіху. З цією ж метою проводився аналіз шкільної документації: зошитів учнів, журналу. На їх основі визначалось, як впливає на подальші результати учнів позитивна та негативна оцінка. Зокрема, визначалось, яка саме оцінка стимулює учнів до покращення досягнень, викликає бажання досягти успіху у навчальній діяльності.

У загальному ставлення учнів до оцінки та її вплив на мотивацію досягнення успіху визначались за такими характеристиками: характер і сила (байдуже недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне); дійовість (від пасивного до дійового); сталість (від епізодичного до сталого) [3; с.108].

Урахування усіх вищезазначених показників дало змогу визначити ставлення учнів до оцінки в цілому, виявити його характер, дійовість та наскільки воно є сталим. Також у процесі дослідження визначалось наскільки розумово відсталі учні розуміють значення, сутність та критерії оцінки. Результати дослідження представимо у наступних публікаціях.

Отже, для дослідження мотивації досягнення успіху розумово відсталих учнів у навчальній діяльності необхідно враховувати та

визначати ставлення учнів до оцінки, яка у свою чергу є важливим стимулом, що спонукає їх до навчання, а отже і до досягнення у ньому успіху. Це є однією з частин дослідження самої мотивації досягнення успіху розумово відсталих учнів, оскільки позитивне усвідомлене ставлення розумово відсталих учнів до оцінки як певного досягнення у навчанні відіграє важливу роль у формуванні позитивного ставлення до навчання в цілому та сприяє формуванню у них прагнення бути успішними у навчальній діяльності. Все це створює позитивний вплив на формування мотивації досягнення успіху розумово відсталих учнів у навчально-виховній діяльності та сприяє підвищенню її ефективності.

Перспективними напрямками дослідження проблеми є розробка методики визначення ставлення розумово відсталих учнів до успіху у навчально-виховній діяльності та методики створення ситуації успіху у роботі з учнями молодших класів спеціальної школи.

Список використаних джерел

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
2. Кайріс О. “Я в тебе вірю” // Директор школи. – 2003. – №13 (253). – С. 6; 11-12.
3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 204 с.
4. Делікатний К.Г. Авторитет оцінки. – К.: Знання, 1990. – 48 с.
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / год ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-пресс, 1994. – 416 с.
6. Жук Т.В. Ставлення до педагогічної оцінки учнів молодших класів допоміжної школи // Питання дефектології. – Вип.12. – 1978.– С. 31-38.

The article presents theoretical analysis of the value estimates for the formation of motivation to succeed and deals with the contents and methods of study treatment of mentally retarded pupils for evaluation.

Keywords: assessment, research methodology, motivation to succeed, mentally retarded pupils.

Отримано 1. 10.2011

УДК 376.1-056.36: 37.036

А.В. Козак

ДО ПИТАННЯ ПРО МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті дається характеристика музичного виховання учнів допоміжної школи. Звертається увага на особливості сприймання розумово відсталими дітьми музики та ефективність проведення музичних занять з ними.

Ключові слова: учні допоміжної школи, музика, музичні заняття, виховання.

В статті дається характеристика музикального виховання учасників допоміжної школи. Обращается внимание на особенности восприятия умственно отсталыми детьми музыки и эффективность проведения музыкальных занятий с ними.

Ключевые слова: учащиеся вспомогательной школы, музыка, музыкальные занятия, воспитание

Музичне виховання в допоміжній школі – це невід’ємна частина єдиного корекційно-виховного процесу. У ході систематичної і цілеспрямованої роботи з музичного виховання перш за все відбувається сенсорний розвиток учнів, який складає фундамент їх розумового розвитку. Під впливом музичних засобів активізується пізнавальна діяльність дитини, що поліпшує якість сприймання і дає нові уявлення. Основною формою музичного виховання учнів допоміжної школи є уроки музики. Музичному вихованню сприяють заняття ритмікою, гімнастикою, а також слухання музики в позаурочний час.

Музика в допоміжній школі викладається у всіх класах. Під час цих занять у дітей виробляються необхідні вокально-хорові навички, які забезпечують правильність і виразність співу. Музика відображує дійсність в звукових художніх образах, володіє великою силою естетичного впливу, викликає яскраві емоційні переживання, розвиває уявлення, сприяє вихованню художнього смаку.

Питання про вплив сприймання музики на особистість дитини допоміжної школи давно привертає увагу дефектологів. У роботах Е.Сегена, Ж. Демора та інших педагогів робились спроби висвітлити і

пояснити реакції даної категорії дітей на музику. Підкреслюючи відносну збереженість музично-слухової сфери у деяких із розумово відсталих дітей, Е. Сеген разом з тим констатує, що вказані можливості реалізуються неповністю. Навіть при хороших слухових даних, діти часто не вміють слухати музику, швидко відволікаються. Не дивлячись на це, Е.Сеген вважає музику важливим засобом виховного та лікувального впливу на розумово відсталу дитину.

Бельгійський дефектолог Ж.Демор широко використовував музику на заняттях ритмічної гімнастики. Не дивлячись на те, що в його практиці музиці відводилась чисто службова роль, її використання служило засобом музичного виховання аномальних дітей. Музичний супровід давав можливість учням займатися розпізнанням динамічних типових відтінків; учні оволоділи вмінням виділяти частини (вступну, заключну і т.д.) музичного твору. Виконання рухів під музику сприяло розвитку почуття ритму.

Великого значення заняттям музикою з розумово відсталими дітьми надавав дефектолог А.Н. Граборов, який підкреслював велику роль музики в корекційно-виховній роботі, зокрема звертав увагу на необхідність формувати у розумово відсталих учнів культуру хорového співу. Разом з тим, відмічав, велику значимість роботи з розвитку музичного сприймання в процесі слухання музики. На думку дослідника учні повинні слухати музику не тільки на уроках, але і в позаурочний час. Таке прослуховування повинно носити систематичний характер і втілюватися за спеціально розробленою програмою. З цього приводу А.Н. Грабов рекомендує особливо уважно підходити до вибору музичного матеріалу. Так, наприклад, він радить використовувати доступні, яскраві та виразні твори, супроводжувати прослуховування музики бесідою вчителя. Рекомендації А.Н. Грабова мали велике значення для правильної організації музично-виховної роботи у допоміжній школі [1].

В. Воронкова вважає, що навчальний матеріал і виховний процес у допоміжній школі будується з широким використанням наочних посібників. Уроки співів з використанням наочних посібників не тільки виховують музичні здібності учнів допоміжної школи, але впливають на деякі дефекти розвитку розумово відсталих дітей. До таких дефектів відносять і нестійку увагу, погану пам'ять, низьку працездатність, недостатність мислення і мовлення. Засоби наочності впливають на зір, слух і дотик, а також на засвоєння знань, умінь і навичок у дітей. Вони підтримують інтерес учнів до учбової діяльності і сприяють виробці у школярів емоційного ставлення до предмету [2].

Науковці А.А. Висоцька, П.В. Муратова, В.І. Поволоцька, А.С. Соколов та інші вносять цікаві та цінні пропозиції, спрямовані на вдосконалення методики музично-виховної роботи у допоміжній

школі. Мова йде про підвищення культури хорового співу, навчання музичної грамоти, проведення музично-виховних заходів в позаурочний час.

Практичний досвід і спеціальні дослідження показують, що заняття музикою має корекційний вплив на розумово відсталіх дітей. У процесі заняття музикою активізується мислення, формується ціленаправлена діяльність і стійкість уваги. Колективні заняття співом, що супроводжуються музикою, ритмічні рухи дисциплінують дітей, виховують організованість. У процесі музичного виховання учні допоміжної школи привчаються слухати музику та вникати в її зміст, учні оволодівають навичками співу. Разом з тим, у них накопичується деякий запас музичних уявлень. На цій основі формується любов до музики, почуття естетичного задоволення, виробляються елементи музичного смаку. Музика піднімає настрій і підвищує загальний життєвий тонус.

Виконані дітьми музичні твори повинні сприяти всебічному вихованню дітей. Для цього необхідно розвивати пізнавальні можливості, розширювати кругозір, матеріал повинен бути цікавим для того, щоб сподобатися дітям.

Робота над музичним матеріалом і формування навичок культурного співу - дві сторони одного і того ж самого процесу, вони доповнюють одне одного. Музично-співочу роботу в школі не можна зводити до навчання пісні, необхідно добиватися точної інтонації, виразності, правильної артикуляції.

В хорі діти вчаться співати, колективно переживати виражені в музиці почуття. Хоровий спів на уроках у допоміжній школі передбачає проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми. Якщо педагог знає інтелектуальні, мовленнєві, емоційно-вольові особливості розвитку дітей, то він має виправляти недоліки у дітей. Звісно, що ця робота має велике корекційне значення.

У процесі навчання учнів допоміжної школи співам дуже важливо працювати над чистотою інтонації, тому що точна інтонація - це основа художнього співу. Робота над піснею у допоміжній школі займає значно більше часу, ніж у масовій школі. Дуже важлива організація першого прослуховування. Вступна бесіда повинна зацікавити увагу дітей до пісні, з якою необхідно їх познайомити.

Виконання пісні педагогом повинно бути високохудожнім, яскравим, емоційним. Учитель співає заспів пісні або її логічно закінчену частину, після чого пропонує заспівати разом. При необхідності проводиться особлива робота над деякими фразами, періодами. Таким же чином розучується і приспів.

Нерідко розумово відсталі учні „не доносять” до наступного уроку ні мелодії, ні тексту. Тому вчителю приходится відновлювати в їх

пам'яті вивчений раніше пісенний матеріал. Наступна робота над піснею іде відносно швидше. Основні зусилля на цьому етапі направлені на більш тверде запам'ятовування мелодії і далі розучування тексту. Робота над піснею передбачає роботу над виразністю виконання. Вчитель знайомить дітей з різними відтінками виконання і вчить їх виконувати. Учні допоміжної школи можуть добитися виразності у виконанні. На основі аналізу дітей підводять до висновку про те, що слід співати тихо, ласкаво, ніжно („Пісня про маму”), а що весело („Ой у лузі червона калина”) і т.п.

Працюючи над виразністю співу, педагог повинен застерігати дітей від крикливого виконання, проводити бесіди про необхідність берегти голос. Дітей слід привчати до протяжного, спокійного, рівномірного співу. Їх слід правильно вчити відкривати рот, піднімати язик, правильно робити вдих та видих. Культура співу передбачає правильну позу при співі, педагог виробляє у дітей звичку правильно сидіти (стояти) при співі.

Виразне, культурне виконання підвищує естетичну цінність цих занять. Красиво складений спів формує естетичний смак, сприяє розумінню краси музичного твору, породжує гаму почуттів.

Відомо, що рівень музично-слухового розвитку учнів допоміжної школи значно нижчий від рівня їх здорових ровесників. Звуковисотний слух, музично-ритмічне почуття розвинуті у них значно слабше, ніж у нормальних дітей [2].

Багато учнів допоміжної школи „гудять” на одному звукові, декламують під музику, співають фальшиво або взагалі не співають. Причиною нечистої інтонації може бути хворобливий стан голосових і слухових органів. Поряд з цим, необхідно відмітити, що у допоміжній школі зустрічаються діти, які володіють хорошим рівнем розвитку музичного слуху, є діти, музично-слухові дані яких успішно розвиваються у результаті вправ з інтонування. Серед учнів допоміжної школи зустрічаються також діти, які мають низький рівень розвитку музичного слуху, навчання таких дітей співу являється особливо важким.

Для підвищення ефективності цих занять педагог повинен використовувати різні прийоми: розміщати дітей навколо інструменту так, щоб всі учні були в його полі зору і могли добре слухати правильне звучання твору; добиватись чистого звучання мелодії, рухом руки має показувати висоту звуків, напрямок мелодії, при цьому використовувати наочний матеріал (кубики, піраміди і т.п.).

Вивчаючи з учнями пісні можливо демонструвати спеціально підготовлені таблиці. Під сюжетним малюнком на тему тексту пісні послідовно мають бути виписані назви пісень, окремі слова, а також словосполучення, значення яких діти повинні усвідомити. Зрозуміло,

що те що діти усвідомили в процесі активної мисленнєвої роботи засвоюється краще, ніж при пасивній діяльності. Тому потрібно навчити розумово відсталих школярів самостійно логічно міркувати при поясненні незрозумілих слів. До кінця зрозуміти значення слів і мовленнєвих зворотів, які зустрічаються в пісні, діти не зможуть, але в загальному контексті вони їх зрозуміють. Щоб діти запам'ятали серію куплетів їм слід показувати чітко підготовлені кольорові малюнки, при цьому ілюстрації не повинні бути дуже деталізовані.

Не усі діти з діти допоміжної школи достатньо емоційно не реагують на музику. Вона не викликає у них глибоких переживань. Педагог практично "втягує" дітей у процес цілеспрямованого прослуховування музики. Ступінь активності дітей, розвиток уміння сприймати музику, пояснювати її, міркувати після прослуховування твору залежить тільки від діяльності педагога на уроці, якості його співробітництва з учнями. Педагог допомагає усвідомити дітям характер музичного твору, звертає увагу на використання у музиці виразних засобів. Засоби предметно-образної і знакової наочності для вивчення пісень, для прослуховування музики і для нотної грамоти зручно сконцентрувати у 4-х ланках: 1) ілюстрації до пісень і до прослуховування музики у молодших класах допоміжної школи; 2) музична грамота у молодших класах допоміжної школи; 3) ілюстрація до пісень і прослуховування музики в старших класах допоміжної школи; 4) музична і нотна грамота в старших класах допоміжної школи. Широке використання наочності допомагає розвинути в учнів інтерес до музики, сприяє розвитку музичних здібностей [4].

Систематичне прослуховування музики сприяє вихованню інтересу та любові до неї, формуванню художнього смаку, підвищує емоційне сприйняття учнів.

В процесі слухання музики створюються об'єктивні умови для найбільш успішного формування музичного виховання. Для розумово відсталих дітей такі обставини мають особливе значення, тому що їх можливості носять порівняно обмежений характер.

Звісно, що засобами музики можна глибоко і повністю відобразити світ людських почуттів. Музика викликає у слухачів різнобічні емоційні переживання. Сила її впливу на емоційну сферу дитини залежить від того, наскільки повністю вона опосередковується свідомістю. Розуміння змісту музичного твору і усвідомлення виконавчих виразних засобів збагачує і поглиблює естетичні почуття [3].

На основі сприймання музики формується уявлення про музичні твори, їх характер, будову, виразні засоби. Ціленаправлений розвиток сприймання музики підвищує якість відповідних уявлень.

Зазначимо на тому, що у масовій школі не зустрічаються діти, які б не реагували на музику абсолютно неадекватно. Крім того, в масовій школі значно більше учнів, що відчують нюанси музичних творів. Емоційні реакції дітей з розумовою відсталістю на музичні твори є досить загальними, недеференційними. Не менш важко дається їм пояснення тактового змісту вокальних творів. Перше прослуховування забезпечує лише розуміння тексту. Добитися більш правильного розуміння тексту багатьма дітьми вдається в результаті неодноразового виконання твору.

Тому, музичне виховання учнів допоміжної школи необхідно починати із слухання музики. Вводити розумово відсталіх дітей в світ п'єс або дитячих пісень. Все це складає основу для формування в майбутньому музично-практичних навиків. Слухання музики повинно носити систематичний характер.

С.М. Міловська вважає, що прослуховування творів різних жанрів найбільш доцільно проводити тоді, коли в учнів уже накопичився певний досвід слухання музики. При таких умовах сприймання цих творів здійснюється більш свідомо. Характер і технічне позначення маршу, танців, колискової засвоюється багатьма дітьми в зв'язку з найбільш типовими для них творами засобами музичної виразності. На перших порах уявлення про марш, польку, колискову пов'язується з конкретними музичними творами. В ході праці з учнями все більш впевнено впізнаються знайомі їм жанри. Поступово вони оволодівають уміннями відносити до певного жанру незнайомий їм твір, але оперувати назвами жанрів можуть далеко не всі розумово відсталі діти. Наприклад: особливі труднощі викликає словесне позначення колискової пісні, адже деякі учні можуть визначали її таким чином: „спати”, „ліжечко”, „в ліжечку”, „лежить”; викликає труднощів і словесне позначення польки - учні допоміжної школи часто використовують в цьому випадку такі вислови: „плясати”, „танцювати”, „скакати”. В деяких випадках, особливо на перших етапах роботи над твором, діти допоміжної школи надають перевагу визначанню жанру з допомогою рухів і дій. Особливо це стосується маршу і польки - творів, які найбільш тісно пов'язані з рухами, діями. Однак в ході занять учні починають більш активно оперувати словом і використовувати більш точні словесні позначення змісту музичного твору [3].

Отже, систематична цілеспрямована робота приводить до того, що розумово відсталі діти починають більш глибоко відгукуватися на прослухані ними музичні твори. Почуття, які виникли у зв'язку з сприйманням музики, стають все більш диференційними.

Від заняття до заняття у розумово відсталіх дітей зростає інтерес до музики. У дітей з'являються улюблені вокальні і інструментальні

твори. Виникає потреба слухати музику частіше і з більш високою якістю виконувати. На перших етапах роботи діти відволікаються від виконаного твору і дуже швидко втомлюються. У результаті систематичних занять виникає відносна стійкість уваги, деяка стриманість у вираженні своїх почуттів, прагнення прослухати твір повністю. Все це говорить про велике значення формування уміння слухати музику.

Узагальнюючи вище сказані положення, можливо зазначити на тому, музичне виховання в допоміжній школі є важливим елементом розвитку розумово відсталих учнів. Разом з тим воно має велике корекційне значення. Заняття музикою позитивно впливають на розвиток пізнавальної активності учнів, удосконалюють моральні якості особистості, позитивно відбиваються на емоційній сфері.

Ефективність музичного виховання учнів допоміжної школи підвищується, якщо ця робота організовується в системі, має чітке планування і передбачає взаємозв'язок заходів, які проводяться в позакласну годину, з програмним змістом уроків читання, образотворчого мистецтва, співів та музики. Особливо важливо при цьому врахувати потенційні можливості учнів на різних роках навчання, щоб форми і методи музичного виховання відповідали індивідуальним особливостям кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 162 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
3. Миловская С.М. Некоторые особенности музыкального воспитания умственно отсталых школьников // Эстетическое воспитание в вспомогательной школе / под ред. Н.Т. Головиной. – М.: Просвещение, 1972. – 104 с. – С. 42-64.
4. Пороцкая Т.И. Воспитательная работа во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1980. – 63 с.

This article gives a description of the music education of students supporting the school. The attention to the peculiarities of perception of mentally retarded children music and performance of music lessons with them.

Keywords: secondary school students, music, music classes, education

Отримано 3.10. 2011

УДК 379-056.36:377

О.В. Константи́нів

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД

Стаття присвячена проблемі становлення професійно-трудового навчання розумово відсталих дітей у спеціальній школі у повоєнний період. Поданий аналіз психолого-педагогічної літератури що до проблемної тематики.

Ключові слова: розумово відсталі учні, спеціальна школа, праця, трудове навчання.

Стаття посвящена проблемі професійно-трудового навчання умовно відсталих учнів у післявоєнний період. Представлений аналіз психолого-педагогічної літератури по проблемній тематикі.

Ключевые слова: умовно відсталі учні, спеціальна школа, труд трудове навчання.

На всіх етапах розвитку теорії і практики навчання й виховання розумово відсталих дітей вівся активний пошук педагогічних засобів використання їхньої праці з метою психічного розвитку дітей і підготовки їх до боротьби за своє існування. Для розв'язання цього завдання ставилися та розроблялися питання психолого-педагогічного вивчення учнів, удосконалювалися зміст і методи навчання і виховання в допоміжній школі, формувалася система професійно-трудового навчання, добиралася профілі підготовки дітей до самостійної праці. Усі ці питання розглядалися насамперед в аспекті проблеми корекції недоліків розумового розвитку учнів.

Однак глибший аналіз тих чи інших теоретичних підходів щодо розв'язання освітніх завдань показав, що і визначення змісту професійно-трудового навчання в спеціальній школі, і розуміння дидактичних шляхів, форм підготовки учнів до самостійної праці залежали від того, як розв'язувалася загальніша проблема – проблема соціальної спрямованості навчання і виховання розумово відсталих дітей. Особливо це виявляється при аналізі системи трудового навчання, що здійснювалося відповідно до тієї чи іншої концепції соціальної спрямованості навчально-виховного процесу допоміжної школи.

У вітчизняній олігофренопедагогіці ще на перших етапах її розвитку сформувалося позитивне ставлення щодо залучення учнів до самостійної праці в умовах загального виробництва. Ще в середині 20-х років ХХ ст. порушувалося питання про внесення докорінних змін у загальносоціальну спрямованість роботи спеціальних шкіл. Для цього періоду характерною була розробка фундаментальних основ трудового виховання як провідного принципу соціалістичної школи, покликаної готувати своїх вихованців до виконання різноманітних громадських функцій.

Найбільш глибоко і послідовно ідею залучення розумово відсталих дітей до продуктивної праці розвивали Л.С. Виготський та О.М. Граборов. Вони вважали, що усунення учнів допоміжної школи від професійно-трудового навчання не тільки ускладнює їхню підготовку до майбутньої трудової діяльності, а й підкреслює їх дефективність, посилює недоліки розвитку, не сприяє корекції [2]. Проте з об'єктивних і суб'єктивних причин (їх проаналізовано в дисертаційному дослідженні В.І. Бондаря (1992)) ідеї професійно-трудового навчання не завжди належною мірою реалізувалися на практиці. Для цього періоду була характерна тенденція до обмеження трудового навчання ремісничо-кустарною працею. Тому трудове навчання учнів допоміжної школи обмежувалося формуванням суми навичок з елементарних видів праці, які необґрунтовано визначалися практикою.

Як свідчить аналіз літературних джерел зі спеціальної педагогіки і психології, ідея про виховне і розвивальне (корекційне) значення трудового навчання учнів допоміжної школи не завжди реалізувалася в педагогічній практиці у потрібному руслі. Розробники перших навчальних програм і методичних питань трудового навчання (1920–1928) приділяли недостатню увагу з'ясуванню ролі трудової діяльності у психічному розвитку учнів. Вони виходили з тих міркувань, що зайнятість учнів елементарними трудовими процесами автоматично забезпечує виховання в них готовності до праці та їхній психічний розвиток. Як зазначає Г.М. Дульнєв, “пасивне вичікування розвитку пізнавальної діяльності дітей у процесі трудового навчання логічно привело до того, що трудове навчання зводилося до тренування операційних навичок при повній відсутності турботи про розвиток розумової діяльності дитини” [4].

Друга світова війна стає причиною росту чисельності аномальних дітей. Велика кількість дітей під час військових дій отримує каліцтва і травми, які викликають фізичні і психічні аномалії. Крім того, наслідки війни не могли не позначитись на потомстві. Радянське керівництво в перші місяці закінчення війни почало здійснювати міри по розширенню медичної і педагогічної допомоги аномальним дітям. 27 лютого 1946 року було прийнято постанову Раднаркома РСФСР (№ 120) "Про

покращенні навчання і медичного обслуговування дітей, які отримали різні каліцтва". Ця постанова зобов'язувала розширяти мережу спеціальних шкіл-інтернатів для аномальних дітей, організувати навчально-виробничі майстерні, видавати великими тиражами підручники, відкривати заклади для глибоко розумово відсталих дітей при Міністерстві соціального забезпечення.

Одразу після війни була відновлена боротьба за здійснення всезагальної обов'язкової освіти аномальних дітей. В результаті заходів Радянської держави мережа спеціальних шкіл була швидко відновлена. До 1950 року вона досягнула довоєнного рівня, а до 1954 року була подвоєна в порівнянні з 1941 роком. Зростання мережі спеціальних шкіл не зупинявся протягом усіх післявоєнних років. Це обумовлено в першу чергу успішним здійсненням закону про обов'язкову освіту, що зумовлює відкриття спеціальних закладів у віддалених районах та сільських місцевостях, де до війни система допомоги розумово відсталим дітям не надавалась або знаходилась на початкових етапах розвитку.

У повоєнний період професійно-трудове навчання в допоміжній школі реалізується без істотних змін його структури і функцій. Спроби подолати розрив між загальноосвітнім навчанням і професійно-трудовою діяльністю учнів, надати трудовому навчанням виробничого характеру не увінчалися успіхом. Одні олігофренопедагоги розглядали професійно-трудове навчання як суто професійний етап, інші – надавали йому ширшого педагогічного значення. Не випадково у навчальному плані допоміжної школи цей вид занять мав подвійну назву – професійно-трудове навчання, що підкреслювало його загальнорозвивальну функцію та потребу орієнтуватися на підготовку учнів до самостійної праці.

Оскільки наукові дослідження особливостей трудової діяльності розумово відсталих дітей на даному етапі розвивалися спонтанно і повільно, у процесі засвоєння учнями технологічних знань і практичних навичок, правил організації праці, під час виконання ними розумових операцій педагоги стикалися з непереборними труднощами, обходили у навчанні учнів ці "складні" місця, захоплювалися тренуванням робочих навичок. За цих умов педагогічна практика зосереджувала увагу на додержанні тарифно-кваліфікаційних вимог навчальних програм, на підготовці учнів за одним із видів праці – столярної, слюсарної, швейної.

Щодо розв'язання спеціальних завдань спеціальної школи, зокрема корекції вад психофізичного розвитку учнів засобами трудового навчання, то ця проблема ставилася лише теоретично. Питання про вивчення особливостей трудової діяльності школярів не порушувалися. Жодних методичних розробок щодо використання трудової діяльності з метою корекції психічного розвитку учнів не було підготовлено. Це

негативно вплинуло на організацію виховної роботи, формування особистісних якостей школярів, використання трудових процесів як педагогічного засобу розвитку пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи.

Значну шкоду дефектологічної науки було нанесено суб'єктивізмом і догматизмом при оцінці деяких аспектів клініки і психології розумової відсталості. Зокрема, ігнорування генетичних факторів в етіології розумової відсталості, недооцінка, психології як науки, ігнорування соціологічних досліджень тощо. В цей же період була допущена суб'єктивна оцінка найвизначніших дефектологів, зокрема, забуттю були піддані праці Л.С. Виготського, який без підстави був віднесений до ідеалістів. Нігілізм проявлявся і по відношенню до передового, прогресивного досвіду зарубіжних дефектологів [5].

Перераховані вище помилки і недоліки завдали шкоду розвитку низки наукових напрямків в галузі клініки і психології розумової відсталості, а також теорії навчання і виховання дітей даної категорії. Негативну роль у підготовці учнівської молоді до майбутньої трудової діяльності відіграла відміна у 1937 р. трудового навчання в школах. Вчені неодноразово ставили питання про доцільність практичної підготовки учнів. Наприклад, на сесії АПН РСФСР у вересні 1945 року вказувалось, що "першим суттєвим недоліком навчального плану і програми є однобічна, теоретична спрямованість навчання; у навчальному плані і програмах недостатнє відображення знаходить практика. Посилення елементів практики (практичні заняття, праця) допомогло б подолати відрив школи від життя, неминучий при виключно теоретичній спрямованості шкільного навчання" [6].

Тільки з відновленням трудового навчання в 1954 р. розпочався новий період трудової підготовки учнів. Найважливіше значення для позитивного розвитку дефектології мав XX з'їзд КПСС, який поклав початок боротьби з догматизмом і суб'єктивізмом у всіх сферах державної, суспільної і наукової діяльності. Післявоєнні роки були ознаменовані широким розмахом наукових досліджень в галузі олігофренопедагогіки і суміжних наук. Ці дослідження велись в Науково-дослідному інституті дефектології, створеним на базі Науково-практичного інституту спеціальних шкіл і дитячих будинків Наркомпроса РСФСР в 1943 році при АПН РСФСР (з 1966 року при АПН СРСР), а також на дефектологічних факультетах педагогічних інститутах та інших наукових закладах. У 1954 році у Києві був відкритий науково-дослідний інститут психології Міністерства освіти УРСР. За даними П.Р. Чамати перед інститутом ставились такі основні завдання:

1. розробляти актуальні питання загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології, історії психології і цим сприяти подальшому поліпшенню якості навчально-виховних закладів;

2. координувати науково-дослідну роботу з психології що проводиться у педвузах УРСР;

3. готувати (через аспірантуру) кадри викладачів психології для педагогічних інститутів;

4. популяризувати досягнення психологічної науки серед вчителів, батьків і широких кіл громадськості. Пізніше вчені саме цього інституту обґрунтують психологічні основи трудової підготовки учнів.

Перша програма для 5–7 класів, за якою навчались у 1954/1955 навчальному році в шкільних майстернях, передбачала ознайомлення учнів з обробкою деревини і металів вручну. На час уведення предмету "Трудове навчання" у навчальний план шкіл не було єдиних критеріїв відбору навчального матеріалу. Не існувало й об'єктивної думки стосовно поняття "основи виробництва", хоча перше завдання, що стояло перед навчальним предметом, – це ознайомлення учнів з основами виробництва. Реальним підґрунтям для розробки методичних основ трудового навчання в загальноосвітній так і в спеціальній школах був досвід виробничого навчання, нагромаджений у системі трудових резервів.

У практиці виробничого навчання застосовувались предметна, операційна, операційно-комплексна системи. Після відновлення предмету „Трудове навчання” в організації навчального процесу в шкільних майстернях почала домінувати операційно-комплексна система, на місце якої пізніше стали системи операційно-предметна та предметно-операційна.

Навчальні заняття за операційно-комплексною системою поступово набували форми наборів трудових уроків з виготовлення виробів. Для надання урокам політехнічної спрямованості в доступній формі вводились елементи, характерні для трудового процесу на виробництві: проектування виробу, складання плану його виготовлення, вибір конструкційних матеріалів тощо.

Зміст професійно-трудоного навчання, який виражався у системі знань і вмінь, будувався на основі найбільш поширених і важливих у житті видів праці. Навчальний процес на уроках формувався з урахуванням завдань політехнічної освіти. Практична робота учнів була зорієнтована на продуктивну працю.

Значного розвитку отримали в 50-70 роки дослідження в галузі спеціальної психології (Л.В. Занков, Г.М. Дульнєв, Б.І. Пінский, В.Г. Петрова, І.М. Соловйов, Ж.І. Шиф и др.). Позитивний вплив на формування всіх аспектів теорії олігофренопсихології і олігофренопедагогіки справила реабілітація діяльності Л.С. Виготського, а також глибинне вивчення і розвиток його поглядів. Мова йде, зокрема, про його погляди на сутність аномального розвитку, роль соціальних і біологічних факторів у формуванні особистості.

Дослідження показали, що своєрідне і недосконале виконання розумово відсталими дітьми тої чи іншої діяльності може коригуватися при раціональній постановці мети, використанні адекватних методів інструкцій, здійснення раціональних методів контролю і оцінки. Не дивлячись на те, що у розумово відсталих відзначаються значні порушення всіх компонентів пізнавальної і емоційно-вольової діяльності, вони здатні до значного розвитку. Важливою умовою такого розвитку є відповідність вимог, що пред'являються розумово відсталим дітям, їх пізнавальним і вольовим можливостям. Ця умова може бути реалізована у тому випадку, якщо зміст і методи навчання і виховання будуть враховувати рівень психічного розвитку дитини і його потенційні можливості (зону найближчого розвитку).

У 50–70-і роки предметом спеціальних психологічних досліджень стає пошук тих закономірностей, які лежать в основі формування особистості розумово відсталої дитини в цілому, а саме особливості включення такої дитини в широке соціальне оточення. Розумово відстала дитина вивчається у взаємозв'язку з оточуючим середовищем. Оскільки діяльність – основна соціальна функція особистості, знання своєрідності і шляхів її удосконалення стосовно розумово відсталих дітей є найважливішою умовою їх соціальної адаптації. В світлі сказаного досить продуктивні дослідження Б.І. Пінського, щодо психологічних особливостей діяльності розумово відсталих дітей. В працях науковця поданий аналіз експериментального вивчення досягнень і поразок розумово відсталих учнів при виконанні різних видів пізнавальної і трудової діяльності. Вивчаючи умови, які сприяють успішному виконанню різних видів діяльності, а також причин порушення ціленаправлених дій. Окрім аналізу будови діяльності розумово відсталих дітей, в дослідженнях Б.І. Пінського зазначаються способи і прийоми, які сприяють підвищенню якості їх навчальної і трудової діяльності. Зазначена також залежність довільності і ціленаправленості дій розумово відсталих дітей від рівня розвитку їх потреб [8]. Вивчаючи особливості мотивів діяльності, формування трудових навичок (планування, самоконтроль, перенесення в нові умови діяльності), Б.І. Пінський обґрунтував психолого-педагогічні умови успішного навчання розумово відсталих дітей в праці, довів корекційну значущість цілеспрямованого трудового навчання.

Слід особливо відзначити той внесок, який зробив в радянську олігофренопедагогіку в повоєнний період Г.М. Дульнев. Будучи керівником сектору спеціальних шкіл Науково-дослідного інституту дефектології АПН СРСР, він забезпечив розробку багатьох теоретичних проблем олігофренопедагогіки. В їх числі проблеми відбору учнів у спеціальні школи, проблеми змісту, методів і організації корекційно-виховної роботи спеціальної школи, проблеми

формування особистості розумово відсталого учня і класного колективу спеціальної школи.

Виключне теоретичне і практичне значення має внесок Г.М. Дульнева в розробку основ трудового навчання в спеціальній школі. Основною лінією дослідження науковця, як цілком справедливо зазначено в працях В.М. Синьова, є аналіз трудового навчання як корекційного шляху розвитку особистості учнів допоміжних шкіл. У працях вченого міститься детальний аналіз трудових вмінь і навичок. В результаті психолог-педагогічних досліджень, проведених Г. М. Дульневим і під його керівництвом, вдалось знайти шляхи удосконалення змісту і організації трудового навчання в спеціальній школі, а також розробити засоби підвищення загальноосвітньої і корекційно-виховної ролі праці.

Загалом 1954–1970 рр. можна вважати періодом науково обґрунтованого формування змісту предмета "трудове навчання". В.І. Бондар, називає даний етап, як професійно-орієнтувальний, на якому вивчаються професійні придатності учнів до тієї чи іншої спеціальності та залучення їх до професійного навчання в старшому віці [2]:

- в програмах реалізовувалась диференціація навчального матеріалу для дівчат і хлопців та міста і села, вводились нові розділи, що забезпечували розвиток технічної творчості, конструкторських здібностей школярів;

- зміна системи трудового навчання з операційно-комплексної, яка була характерна для виробничого навчання і забезпечувала професійну освіту, на операційно-предметну та предметно-операційну сприяла переорієнтації змісту навчання в шкільних майстернях на вирішення завдань політехнічної освіти;

- поєднання навчання з продуктивною працею на уроках трудового навчання забезпечувало досягнення виховних цілей предмета.

Аналіз методичних засобів та організаційних підходів, які застосовувались у навчальному процесі впродовж 1954– 1970 рр., свідчить, що:

- велика увага на уроках приділялась розвитку конструкторських здібностей, технічного мислення учнів (використовувались технологічні картки, технічні задачі, вправи);

- самостійності у навчальному процесі сприяло застосування інструкційних карток (робочих, інформаційних, контрольних-перевірочних, карток робочих прийомів), технічних довідників та іншої літератури;

- розвитку політехнічного світогляду сприяло використання наочних посібників (стендів, таблиць, ескізів, рисунків тощо) і технічних засобів навчання, пристроїв програмованого контролю, техніки (тренажерів, координаторів).

Отже, післявоєнний період характеризується вдосконаленням

системи професійно-трудового навчання, до складу якого входять: ручна праця, професійно-трудове навчання, суспільно корисна праця. Науково-технічний процес ставив дедалі вищі вимоги до якості підготовки робітників. Зростала роль людського фактора у сфері виробництва, а проблема підготовки учнів до праці ставала аспектом всебічного розвитку особистості. Перед школою ставилися нові завдання, щоб зміст, організація і методика професійно-трудового навчання спрямовувались на підготовку учнів до практичної діяльності, на розвиток технічного мислення, конструкторської творчості, самостійності, активності, виховання позитивного ставлення до праці.

Список використаних джерел

1. Бондар В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917-1990 г.г.): Дис... д-ра пед. наук: 13. 00.01:13. 00.03. – К.: НИИ педагогики Украины, 1992. – 319 с.
2. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: МП Леся, 2010. – 168 с.
3. Дульнев Г.М. Задачи и методы воспитания учащихся вспомогательной школы // Восп. работа во вспомагательной школе / под ред. М.Г. Дульнева. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. – С. 6-14.
4. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомагательной школе. – М.: Просвещение, 1969. – 164 с.
5. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. – М.: Просвящение, 1980. – 398 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
7. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: Просвещение, 1969. – 152 с.
8. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 128 с.
9. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.

This article is devoted to the problem of vocational employment training mentally retarded students in povoyenyu period. Contains an analysis of psychological and educational literature on problem issues.

Keywords: mentally retarded pupils, special school, work, work training.

Отримано 1. 10.2011

УДК 376.016:[821. 161.2]

Н.П. Кравець

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Успішне опанування розумово відсталими учнями читацькою діяльністю залежить від сформованості у них умінь виразного читання.

Ключові слова: розумово відсталі учні, виразне читання, читацька діяльність.

Успешное овладение умственно отсталыми учениками читательской деятельностью зависит от сформированности у них умений выразительного чтения.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, выразительное чтение, читательская деятельность.

У зв'язку з поширенням інноваційних технологій навчання знову повернулися до проблеми грамотності. Всесвітньою організацією охорони здоров'я грамотність включено до 12 важливих показників, що визначають здоров'я нації. Мається на увазі насамперед інформаційна грамотність, сутність якої полягає в умінні знайти, зберегти й передати інформацію для забезпечення власної життєдіяльності протягом усього життя, що відбувається й завдяки читанню. Міжнародна асоціація читання ІРА розглядає читання як базовий компонент виховання, навчання, освіти, розвитку культури, життєдіяльності людини. Тому ми звернули увагу на стан читання розумово відсталих учнів, зокрема читацької діяльності, сформованості у них культури читання, оскільки за Л.С. Виготським розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, що й дитина з типовим розвитком.

Читацька діяльність розглядається нами як "спеціально організована форма взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору), спрямована на корекцію розумових чи фізичних порушень учня й полягає в корекційно-компенсаторно спрямованій навчальній діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідомо кероване активне, мотиваційно спрямоване сприйняття тексту твору і творчого опрацювання його залежно від психофізичних та вікових можливостей і потреб учня з

метою формування його як активного читача” [“Дефектологічний словник”, с. 513].

Відомо, що основи формування читацької діяльності в даній категорії учнів закладаються у 1 – 4 класах. У 5 класі в школярів певною мірою сформовано навичку читання, зокрема такі її складові, як технічна та смислова (якісні ознаки читання: темп, правильність, виразність, свідомість); види читання: мовчазне, вголос; спосіб читання: відривний складовий, плавно складовий, читання цілими словами; етапи читання: аналітичний, аналітико-синтетичний). У методиці розрізняють кілька етапів навчання читанню: аналітичний, аналітико-синтетичний, синтетичний. Синтетичного етапу читання розумово відсталі учні досягають до 7 класу, коли розпочинається літературне читання. Отже, до 7 класу у них повинні бути сформовані якісні ознаки читання, оскільки, починаючи з 7 класу, учні опановують більш складний матеріал, зокрема шкільний аналіз художнього твору, особливості мови твору тощо, оволодіння яким базується на попередньо здобутих знаннях. Оскільки розумово відсталі школярі не здатні до переносу набутих знань у нові умови, завданнями нашого дослідження було вивчення стану сформованості у семикласників такої важливої якості читання, як виразність, залежить від сформованості інших якісних ознак читання, зокрема свідомості й правильності. Свого часу відомий методист М.Ф. Гнезділов вказував, що “учні допоміжної школи, навіть навчаючись в старших класах, у більшості випадків не володіють навичкою правильного і виразного читання”[4,с. 23]. Тому, “працюючи над літературним твором, учитель повинен приділяти серйозну увагу удосконаленню техніки читання, домагатися більшої швидкості й виразності, а також ліквідувати ряд недоліків вимови” [4,с. 5].

Щодо психолого-педагогічних вимог до організації читацької діяльності учнів, зокрема формування умінь виразного читання слухними є думки педагогів XIX - XX століть (А.Д. Алфьоров, В.І. Водовозов, М.О.Рибнікова, В.П. Острогорський, Н.І. Сентюрин, А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнезділов та інші). Не залишилися осторонь і українські педагоги: І.Л. Смоленський, В.Родніков, Б.А. Буяльський, Є.К. Колокольцев, А.Й.Капська та ін.). Серед них відомі дефектологи XX століття: В. П. Любченко, Л.С. Вавіна, Н.В. Тарасенко, І.Г. Єременко, Т. К. Ульянова та інші).

Зокрема А.Д. Алфьоров вказував, що виразне читання повинно стати предметом значної турботи у школі та висловив ряд порад щодо його організації: 1 – щоб діти читали голосно й виразно, вільно користувалися своїм голосом; 2 – гучність і виразність промовляння; 3 – щоб вірші читали вголос, стоячи перед учнями класу і щоб ті дивилися

на них. Читання за ролями і хорове читання розглядалися як прийоми навчання виразному читанню.[1,с. 159]. В.М. Острогорський основне завдання виразного читання вбачав у розвитку культури естетичних і моральних переживань. Виразне читання вважав за методичну необхідність. Водночас звертав увагу на те, щоб учитель сам володів мистецтвом виразного читання з метою успішного навчання дітей. [10].

В.І. Водовозов звертав увагу на значення виразного читання як для читача, так і для слухача. На його думку, читач має можливість “краще зрозуміти, сприйняти і засвоїти читане. А слухач отримує повну можливість і думати, і відчувати під час читання, і вповні розумно сприймати читане: не дарма ж таке читання називається “вразумительним”[3, с. 180]. Методист вказував, що читаючи виразно, учень вникає у зміст читаного матеріалу, завдяки чому і він, і ті учні, які його слухають, краще розуміють сутність матеріалу, що читається. Крім того, вміння читати виразно приносить і читачеві, і слухачеві задоволення, сприяє вихованню інтересу до читання. А сформований у шкільні роки інтерес до читання зберігається й після закінчення школи. Наголошуючи на значенні виразного читання, В.В. Водовозов водночас пропонував зразки прийомів навчання виразному читанню: виразність читання полягає в тому, щоб читати чітко, ясно, голосно відповідати, роздільно вимовляючи слова по складах. Д. Коровников, розглядаючи проблеми виразного читання, акцентував увагу на те, що воно включає використання розуміння авторського значення як внутрішньої, так і зовнішньої краси твору. Крім того, методист детально розглянув питання орфоєпії, дикції та логіки мовлення, особливості тонування, навіть навів приклади дванадцяти необхідних тонів для успішного виразного читання, змінюючи які завдяки паузам та емоційно забарвленим і логічно значимих слів можна досягнути майстерності в тонуванні, оскільки вважав, що особливості тонування залежать від емоційної, логічної та експресивної сторін читання. [8]. Відомий методист Н.І.Сентюріна розробила систему занять з формування в молодших школярів умінь виразного читання і усного мовлення. У виразному читанні автор вбачала ефективний шлях до розуміння й засвоєння текстів напам'ять, наголошуючи, як і Острогорський, що виразному читанню добре може навчити той учитель, який сам теоретично й практично оволодів усіма його прийомами. Усе це відобразила в роботі “Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи: теория и практика”.

Відомий російський методист ХХ століття М.О. Рибнікова виразне читання учителя вважала важливішим за будь - яку наочність на уроці, що відкриває твір в усій його глибині, впливаючи на читача і слухача особливо тоді, коли дитині розповідають, оскільки “головне не око, а

вухо, тому що письменник впливає через слово” [12,с.32]. Роль виразного читання вбачала в удосконаленні фонетики, дикції, дихання, водночас вказуючи етапи виразного читання: повсякчасна вимога до вимови, до чіткості слова, до жвавості й простоти мовлення; хорові виступи класу; розповідання художньої прози. На думку автора, “виразне читання – це та перша й основна форма конкретного, наочного навчання літератури, яка для нас важливіша за будь - яку наочність зорового порядку”. [12, с.168]. Є. К. Колокольцев виразне читання розглядав як засіб для ефективного аналізу художнього твору, оскільки художнє читання забезпечує глибокий розбір твору, завдяки чому учні більш емоційно сприймають твір. Інтонацію, психологічну паузу й ритм вважав виразною основою словесної дії читця на слухачів. [7, с.165].

Виразному читанню приділяли увагу у своїх роботах відомі українські методисти початку минулого ХХ-го століття: В. Родніков та І.Л. Смоленський.

І.Л. Смоленський у мовленні виділяв дві важливі ознаки: паузи й наголоси, вказавши три види наголосів: складовий, граматичний (словесний) і логічний, звернувши увагу на те, що “у людей мало розвинутих” часто спостерігаються неправильно поставлені наголоси, від чого думка їхня не ясна, говорячи, вони наче “бродять у пільмі.” [13, с. 17 – 21]. В. Родніков визначив основні принципи дитячої літератури, наголошуючи, якою повинна бути Список використаних джерел для дітей, щоб зацікавити їх, звернути увагу. Зокрема, “книжка повинна відповідати розумовим силам дитини, не перевищувати міри її розуміння, давати картини реального життя, елемент героїчного” [11, с. 30].

Методика читання, мета читання, особливо розуміння дітьми читаного матеріалу, цікавила й іноземних спеціалістів, що відобразилося як в іноземній, так і у вітчизняній науковій літературі. Зокрема М.А. Енгельгардт переклав з французької на російську мову роботу Е. Дево “Осмілене читання”, в якій автор висвітлює мету читання, вказуючи, що читати потрібно насамперед для того, “щоб розуміти й знати”. Навчання читання Е.Дево вбачав у використанні різноманітних вправ у процесі самостійного читання, які забезпечать розуміння смислу написаного і дадуть змогу “користуватися ним для свого особистого життя, насолоджуватися ним” [5, с. 7 – 8].

Стан виразного читання у школярів та методичні особливості формування його в дітей розглядали у своїх роботах відомі українські методисти (А.Й. Капська, Б.А. Буяльський та інші). Виділяючи складові виразного читання, відомий український методист Б.А. Буяльський назвав “виразною тріадою” техніку мовлення, логіку читання й емоційно-образну виразність, як нерозривно взаємодіючі

компоненти інтонації, які складають основу декламаційного мистецтва, забезпечуючи, на думку автора, уміння “малювати інтонацією”, “живописати інтонацією”. [2]. З його поглядами перекликаються погляди А.Й. Капської щодо виразного читання. Автор розглядає основні вимоги учителя до учнів щодо дотримання техніки та логіки мовлення, звертаючи особливу увагу на дотримання емоційно-образної виразності під час читання творів різних жанрів. Досягнення цього вбачає у використанні системи спеціальних вправ на розвиток голосових властивостей, постановку правильного дихання, дотримання логічної виразності.[6].

Відомий український дефектолог В.П. Любченко радить у п'ятому класі звертати увагу на виразне й швидке читання учнів, оскільки мовлення розумово відсталих учнів дуже монотонне, без відповідної інтонації, очевидно тому, що притуплені емоції, порушена емоційно-вольова сфера. Діти читають теж монотонно, навіть не дотримуючись інтонації розділових знаків. Тому їх потрібно цьому навчати, щоб вони не лише засвоїли певні знання, а й успішно розвивалися – радить методист.[9]. Ще Л.С. Виготський довів вплив навчання на розвиток, наголосивши, що навчання завжди йде попереду розвитку.

За недостатньо розвиненої навички читання знижується продуктивність розуміння читаного матеріалу та його засвоєння, особливо у розумово відсталих учнів. Про це знаходимо у М.Ф. Гнезділова: “ ... навчання дітей використанню різноманітних прийомів виразної вимови повинно базуватися головним чином на глибокому розумінні смислового змісту тексту” [4,с.25]. Водночас відомий методист-дефектолог вказує на спеціальні прийоми, якими повинні оволодіти розумово відсталі школярі, щоб опанувати мистецтвом постановки логічного наголосу: підвищена вимова певних слів, сповільнена вимова їх, пауза перед словом, на яке падає логічний наголос.

Гідна послідовниця М.Ф. Гнезділова, А.К. Аксьонова, звертаючи увагу на особливості оволодіння розумово відсталими школярами навичкою читання, зокрема виразністю й усвідомленням читаного матеріалу, прийшла до висновку, що найоптимальнішим періодом для формування у школярів умінь правильного читання є перший – третій класи, коли учні переходять від поскладового читання до читання цілими словами. Протягом цього періоду школярі оволодівають азами читацької діяльності, починають формуватися як читачі. Читацька діяльність – складова мовленнєвої діяльності, яка у розумово відсталих без спеціального навчання не формується (В.Г. Петрова, Р.І. Лалаєва, М.Ф. Гнезділов, І.Г. Єременко, М.К. Шеремет та ін.). Формування читацьких умінь – основ читацької діяльності – залежить від навчання, насамперед від сформованості якісних ознак читання. Тому ми звернули

увагу на стан розвитку усного мовлення у семикласників, яке є основою правильного читання, забезпечуючи точну й чітку вимову звуків, складів, слів, розуміння їхнього змісту.

Констатувальний етап експерименту, який проводили разом зі студенткою Ю. Слободенюк, висвітлив як позитивний так і негативний бік сформованості умінь правильного й виразного читання у семикласників.

Обстежуючи учнів, використали матеріали з читанки для 7 класу (автори: І.Г. Єременко, Н.П. Кравець, О.Д. Чекурда). Учням пропонували для читання твори різних жанрів. Тематика і складність текстів відповідали віковим особливостям школярів. Обстеження проводили індивідуально. Кожен учень відповідно до наданої йому інструкції читав пропонований текст.

Вивчення стану технічної складової навички читання полягало у перевірці способу читання: відривний складовий, плавний складовий, читання цілими словами. Водночас перевіряли сформованість умінь правильного читання: дотримання норм орфоепічної вимови; наявність або відсутність повторень складів, слів, словосполучень; заміни, перестановки, привнесення звуків, складів, слів. Стан виразного читання визначали за сформованістю умінь користуватися засобами мовленнєвої, емоційної та логічної виразності. Учні читали тексти під час уроку, тому перебували у звичних для них умовах, що виключало стресові ситуації. Індивідуальна перевірка умінь правильного і виразного читання проводилася на одних і тих же текстах, завдяки чому ми мали можливість порівнювати сформованість у школярів названих умінь. Протягом читання учнів не зупиняли, не виправляли, щоб не відволікати їхню увагу від процесу читання. Тим, які потребували допомоги, надавали її індивідуально: виправляли допущені у словах помилки після прочитання тексту; якщо учень певний час не міг розпочати читання, читали разом з ним. Також ознайомилися з особливими справами учнів. Майже в усіх школярів виявлено різні причини, що призводять до мовленнєвих порушень: порушення будови й функції мовленнєвого апарату (ринолалія, дизартрія); темпоритмічні порушення мовлення (запинання); загальний мовленнєвий недорозвиток тощо. Крім мовленнєвих порушень, у дітей наявні емоційні порушення (спектр аутистичних порушень, різноманітні фобічні тривожні розлади, які у дітей-сиріт були спричинені материнською депривацією; синдром гіперактивності з дефіцитом уваги); наявність соматичних захворювань: хронічний тонзиліт, міопія, амбліопія, сколіоз тощо.

Отримані результати обстеження стану читання у семикласників свідчать, що поряд з читанням цілими словами, спостерігалось поскладове читання. Окремі з них спочатку читали слово пошепки по

складах, перш ніж прочитати ціле слово вголос. По складах читали 4,8% обстежених учнів. Для поскладового читання характерними були повторення першого складу слова: панночка – пан – пан – пані; пропуски звуків та складів: конвалія – ковалія, трудяща – тудяша. Деякі учні замінювали слова іншими словами: придивлявся – дивився; не дочитували кінця слова: захищалась – захища; замінювали слова і вирази іншими словами, близькими за змістом: веселая музиченька грає – весело музика грає. Повтори складів допустили 13, 8% школярів; повтори слів – 27%.; перестановки звуків і складів спостерігалися у 26% обстежених. Також семикласники змішували фонemi, подібні за звучанням і артикуляцією: зліпить – сліпить, звуся – свуся; допускали пропуски приголосних при збігу двох приголосних: обізвався – обізася. Найчастіше учні неправильно читали ті слова, значення яких вони не розуміли: стріхою – скі – сті – стою. Відчуваючи труднощі в читанні, окремі школярі намагалися полишити цей процес і, не дочитавши слово до кінця, вгадували його кінець: стеблину – стебло.

Найчастіше вставки й перестановки слів зустрічалися у школярів, які проявляли емоційне ставлення до читаного матеріалу. Вони намагалися читати поспіхом, наче “ковтаючи” слова, що потрібно прочитати, але потім їх прочитували, повертаючись знову до вже прочитаного матеріалу. Допущені в процесі читання аграматизми не помічали і не виправляли.

Перевіряючи стан виразного читання, насамперед звертали увагу на дотримання учнями пауз при розділових знаках під час читання. Ці уміння формуються, починаючи з першого класу, коли дітей навчають правильно читати речення, в кінці яких стоїть крапка, знак запитання чи знак оклику, або в яких між словами є кома.

Спостереження за читанням школярів свідчать, що майже всі читають монотонно. Одні з них читають досить повільно, мляво; інші – навпаки, занадто поспішають, не дотримуються розділових знаків, читають “ковтаючи” слова та зливають речення. Внаслідок цього порушується розуміння смислу прочитаного. Учні не вміють знаходити в реченні важливі за смисловим навантаженням слова і виділяти їх паузою уповільненим чи пришвидченим читанням і підвищенням сили голосу перед тим, як прочитати. Так, не дотримувалися зниження сили голосу й пауз при читанні розповідних речень 53,5% учнів; не виділяли та не правильно читали окличні речення 20% школярів; на питальні речення не звернули увагу 18% обстежених. 34,5% учнів не звертали уваги на коми під час читання. Загалом 29% респондентів не дотримувалися розділових знаків під час читання, що негативно вплинуло на розуміння ними смислу читаного матеріалу.

Перевірка дотримання семикласниками наголосу свідчить, що читаючи, учні часто наголошують на останньому слові рядка, особливо

тоді, коли читають віршовані тексти, що призводить до втрати основної думки.

Зверталася увага й на стан дикції у семикласників. Лише 35,5% з обстежених намагалися чітко вимовляти слова, фрази.

У розумово відсталих учнів порушене логічне мислення і “лінія думок” (термін К.С. Станіславського) не створюється, оскільки школярі не користуються основними засобами виразності: логічними паузами, логічними наголосами, мелодикою читання. Отримані результати перевірки правильності читання засвідчили порушення правильності читання тексту з розділовими знаками, що визначає відповідну тривалість логічних пауз. Так, крапка, знак оклику, знак питання свідчать про закінчення думки і вимагають довгої паузи. Крапка з комою вказують на частково закінчену думку і вимагають коротшої паузи. Кома свідчить про тісний зв'язок між мовними тактами й допускає коротку паузу. Дотримання цього ми не спостерігали.

Як показали результати обстеження, найважче розумово відсталим учням даються логічні паузи, але вони необхідні для поділу тексту чи речень на смислові частини. Переважно логічні паузи співпадають з розділовими знаками, тому їх ще називають граматичними. В таких випадках правильне дотримання при читанні розділових знаків визначає відповідну тривалість логічних пауз.

Важливим компонентом виразного читання є логічні наголоси. Вони не визначаються розділовими знаками, тому розумово відсталі учні взагалі їх не дотримувалися під час читання. Лише окремі (переважно учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей), виділяли логічні наголоси, наслідуючи мовлення учителя.

Неабияке значення щодо впливу на уяву і почуття слухачів мають психологічні наголоси, якими найчастіше потрібно послуговуватися при читанні віршованих творів завдяки наявності у них метафор, порівнянь, епітетів. Проте цей вид наголосу також виявився недоступним розумово відсталим семикласникам.

Крім недотримання інтонації, учні не могли керувати власним голосом і диханням, що спричиняло такі недоліки читання, як монотонність, занадто тихе читання, або, навпаки, досить гучне, аж до крику; повільний або пришвидчений темп читання.

Взагалі відповідно до визначених нами нормативних показників швидкості читання, отриманих в процесі обстеження учнів 5 – 10 класів (див. програми з читання), розумово відсталі семикласники з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей повинні читати 250 – 260 знаків (букв-звуків) за хвилину і 160 – 170 знаків – учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

Порушення правильного дихання, голосу, дикції часто спричиняв соматичний стан школярів, переважна більшість з яких страждала хронічними тонзилітами, що заважало їм правильно дихати. Читаючи, вони задихалися, що було причиною швидкої втомлюваності, зниження уваги. Також порушення уваги спостерігали в учнів з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. Читаючи, вони “губили” рядок, переходили з недочитаного рядка на інший, не дочитували до кінця речення, часто відволікалися. Семикласники зі спектром аутистичних порушень взагалі не могли опанувати техніку виразного читання, незважаючи на те, що уміння правильного читання у них були сформовані на належному рівні. Майже в кожного з обстежених школярів наявні міопія, амбліопія, косоокість, що теж негативно впливало на опанування не лише виразністю, а й правильністю читання.

На основі аналізу отриманих результатів ми виділили три рівні оволодіння розумово відсталими семикласниками уміннями виразного читання. До високого рівня віднесли учнів, які мали б дотримуватися умінь виразного читання, зокрема відповідного до змісту тону читання, відтворення пауз, дотримання інтонації. Читаючи прозові й віршовані тексти, ці учні повинні чітко вимовляти звуки, слова, повільно інтонувати розповідні, питальні й окличні речення, звертаючи увагу на головне слово в реченні, дотримуватися граматичних наголосів. Читаючи, повинні розуміти смисл читаного, уміти правильно передати думку автора, відтворити почуття й хвилювання героїв. Таких школярів ми не виявили. До середнього рівня сформованості умінь виразного читання віднесли 26% учнів, які читали монотонно, але відтворювали паузи на розділових знаках. Проте вони не виділяли логічні наголоси і логічний центр речень. Низький рівень склали 74% обстежених, для читання яких характерні монотонність, відсутність відтворення пауз та недотримання інтонації. Внаслідок замінь, перестановок школярі не розуміли смислу прочитаних фраз, речень; не могли визначити головну думку. Логічних наголосів не зафіксували, оскільки вони виявилися недоступними учням без спеціального навчання.

Проводячи експеримент, спостерігали й за поведінкою семикласників, реакцією на зміст прочитаного. В одних учнів виникали позитивні емоції під час читання. Інші – навпаки – читали досить монотонно й без емоцій.

Отже, сформованість умінь виразного читання у розумово відсталих учнів сприятиме опанування ними змісту прочитаного та розуміння його смислу, вихованню їх як активних читачів.

Список використаних джерел

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе: опыт методики. – М., 1916. – 440 с.
2. Буяльський Б.А. Поезія усного слова. Азбука виразного читання: книга для вчителя. – К.: Радянська школа, 1990. – 256 с.
3. Водовозов В.И. Учителю начальной школы. – М.: Педагогика, 1964. – 287 с.
4. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 200 с.
5. Дево Е. Осмысленное чтение /пер. с франц. М.А. Энгельгардта. – Петроград, 1914 – 112 с.
6. Капська А.Й. Виразне читання. – К.: Вища школа, 1986. – 168 с.
7. Колокольцев Е.К. Искусство на уроках литературы: пос. для учителя. – К.: Радянська школа, 1991. – 208 с.

Successful mastery of mentally retarded pupils readership activities depends on the articulation of their expressive skill of reading.

Keywords: mentally retarded students, expressive reading, reading activities.

Отримано 1. 10.2011

УДК 37.03; 159.922.762; 159.944

О.В. Лаврикова

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ

Оптимізація працездатності розумово відсталих школярів є важливим питанням педагогіки, психології, шкільної гігієни та фізіології, оскільки вона безпосередньо впливає на динаміку розумової діяльності учнів на уроці. Так при значному зниженні працездатності в учнів спеціальної загальноосвітньої школи виникає стан, при якому втрачається інтерес до навчальної роботи, знижуються пізнавальні процеси. Тому для успішного розвитку когнітивної сфери дітей з вадами інтелекту, що є одним із важливих завдань корекційної педагогіки, необхідно знати і враховувати під час навчальної діяльності особливості змін працездатності учнів.

Ключові слова: когнітивна сфера, працездатність, розумово відсталі школярі.

Оптимизация работоспособности умственно отсталых школьников это очень важный вопрос в области изучения педагогики, психологии, школьной гигиены и физиологии, потому что непосредственно влияет на динамику умственной деятельности учеников на уроке. При значительном снижении работоспособности учащихся специальной общеобразовательной школы возникает состояние, при котором снижается интерес к учебной деятельности и познавательным процессам. Для успешного развития когнитивной сферы детей с нарушением интеллекта необходимо знать и учитывать особенности изменений работоспособности учеников во время учебной деятельности.

Ключевые слова: когнитивная сфера, работоспособность, умственно отсталые школьники.

Підвищення ефективності навчання – одна з основних проблем у сучасній педагогічній теорії та практиці. Від правильної організації навчально-виховної роботи багато в чому залежить виконання тих завдань, які постають перед сучасною школою. Засобами підвищення ефективності навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів. Підвищення рівня теоретичних знань та розвиток у школярів навичок самостійної роботи[4].

Ці питання є актуальними і для допоміжної школи, одним із завдань якої є підготовка розумово відсталої дитини до активної участі в суспільно корисній праці. Забезпечення оптимального рівня працездатності учнів допоміжних шкіл є одним з найважливіших педагогічних умов, від яких залежить ефективність навчання.

Для успішного навчання розумово відсталих дітей учитель не тільки повинен забезпечувати правильне поєднання методів та засобів навчання, але й визначати оптимальну тривалість та доцільність організації діяльності школярів протягом всього уроку, мати ясне уявлення про працездатність учнів, оскільки порушення працездатності призводить до зниження пізнавальної активності. При значному зниженні працездатності в учнів допоміжних шкіл виникає стан, який негативно відображається на їх відношенні до навчальної роботи, втрачається інтерес, виникає почуття невпевненості в своїх діях, знижується пам'ять, увага, порушується координація рухів тощо. Проблема працездатності учнів відноситься до числа важливих проблем педагогіки, психології, шкільної гігієни та фізіології [2].

Ці питання широко вивчалися багатьма вченими, серед яких А.М. Граборов, Г.М. Дульнев, В.Ю. Карвяліс, К.Н. Павлова, М.І. Рябцев, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна, І.Г. Єременко та ін.

Ряд авторів встановили погіршення працездатності учнів всіх класів під впливом навчальної діяльності, що виражалося в наростанні кількості помилок в диктантах та під час рахунку, зниженні м'язової сили та шкірної чутливості. Професор Сікорський І.А. в одній із своїх робіт вперше застосував психологічний метод для дослідження працездатності, поклавши цим самим початок методиці, яка в подальшому підлягала різним відозмінам та удосконаленням. Він використовував для оцінки працездатності учнів метод диктовок, основним завданням якого було виявити зміни в кількості помилок до та після навчальних занять при написанні під диктовку тексту певного об'єму та складності. Дослід виявив збільшення кількості помилок в кінці занять на 33%. Цим було покладено початок вимірювання стомлення шляхом реєстрації змін в соціально вибраній контрольній роботі [6].

Подібні дослідження були проведені Телятником Ф.К. Використовуючи методику дозованої роботи, він прослідкував зміни якісних показників працездатності учнів від першого до п'ятого уроків протягом навчального дня і в ті ж часи у вільний від занять день. Автор відмічав в учнів односпрямовані зміни (зменшення) показників працездатності, що розцінювалося ним як прояви стомлення в кінці навчального дня.

Деякі дослідники, використовуючи методику написання диктантів, вивчали динаміку працездатності учнів протягом невеликого відрізка часу (одну годину), що дозволило їм визначити той оптимальний час, протягом якого учні можуть займатися без погіршення якості роботи [4].

З кінця 80-х та поч.90-х років починається стійка та систематична розробка методів експериментального дослідження стомлюваності як психологами, так і фізіологами. Для вимірювання втомлюваності часто вивчали увагу як необхідну умову і навіть основний фактор будь-якої роботи. Серед методів дослідження уваги найбільш широке розповсюдження одержав метод Бурбона або метод закреслювання. Досліджуваному пропонувався текст, в якому він повинен був закреслити певні букви. В результаті аналізу одержаних даних виводився показник точності та показник продуктивності роботи. Метод Бурбона згодом набув різних змін.

Певний інтерес являють собою дослідження Нечаєва А.Г., Крепеліна Е. та його школи. Піддослідним пропонують заповнити ряди двозначних чисел або здійснити арифметичні дії над числами. Завдяки даному методу вдалося встановити різні фактори, які визначають продуктивність роботи в різні періоди або так звану криву роботи [5].

Для вивчення працездатності школярів та її зміни під впливом розумової діяльності в кінці XIX ст. в основному застосовувалася одна методика – ергографії або дозованої роботи.

При аналізі результатів досліджень не приділялося потрібної уваги до стану здоров'я дітей, їх фізичному розвитку, успішності тощо. Ці дослідження не базувалися на наученні І.М. Сеченова та І.П. Павлова, а тому були лише простою констатацією фактів. Практичних заходів з покращення шкільної освіти вони не передбачали.

Розвиток науки в подальшому дозволив виявити головну роль центральної нервової системи. її участь у всіх процесах, які відбуваються в організмі.

Одним з перших вчених, що звернули увагу на значення центральної нервової системи в процесі розвитку та усунення стомлення був І.М. Сеченов. Він запропонував шляхи правильної інтерпретації стану стомлення та експериментально обґрунтував його.

І.М. Сеченов остаточно затвердив положення про вирішальну роль центральної нервової системи в зміні працездатності, вперше в історії науки заявив, що будь-яка діяльність людини має рефлекторну природу. В своїх роботах він обґрунтував висновки фактами з спостережень за розвитком поведінки дитини і визначив рівень працездатності в першу чергу нервовою регуляцією.

З відкриттям І.П. Павловим умовного рефлексу стає очевидним, що основною функцією центральної нервової системи є утворення позитивних та негативних тимчасових зв'язків.

Після великих відкриттів І.М. Сеченова та І.П. Павлова стало можливим не тільки інакше проводити дослідження, але й давати інше трактування. Знання закономірностей вищої нервової діяльності сприяло більш правильному підходу до розробки педагогічного процесу, до тлумачення фактичних результатів та експериментів.

І.М. Петров спостерігав учнів 12-19 років в школі II ступня відносно втомлюваності зорової чи слухової пам'яті під впливом навчального навантаження протягом робочого дня. В результаті дослідження він дійшов висновку, що зміни пам'яті залежать від індивідуальних здібностей дітей, а зниження працездатності в першу чергу відображається на слуховій пам'яті, яка в школярів під час занять більш напружена.

Т.Р. Нікітін та А.С. Юсенич, досліджуючи зміни працездатності учнів в процесі навчання в школі, застосували, крім фізіологічних методів і метод випробних завдань. Одержані дані свідчать про те, що денна робота учнів (в 12-12³⁰) значно гірше ранкової (в 8³⁰), що є ознакою втомлюваності учнів.

І.В. Карпов опублікував результати досліджень працездатності учнів, проведені протягом трьох років у вечірньому технікумі (Київ).

Працездатність враховувалася в різні дні тижня методом Бурбона (викреслювання з тексту певних букв) та Крепеліна (додавання однозначних чисел протягом 6 хв), автор прийшов до висновку, що крива працездатності в різні дні тижня не однакова, вона багатoverшинна. Зміна характеру роботи сприятливо впливає на працездатність школярів. І навпаки, нагромадження різних дисциплін втомлює учнів.

Результати цих досліджень дали можливість передивитися розпорядок дня школярів.

Проблема працездатності школярів вирішувалася особливо ретельно у післявоєнні роки (М.В. Антропова, 1959, 1968; Є.М. Вайнруб, 1956, 1969; Г.П. Сальникова, 1956; Ц.Л. Усіщева, 1956 та ін.) результати цих досліджень є основою для рішення питання про нормування навчальних занять та трудової діяльності учнів масової школи. Оскільки оптимальне використання їх можливостей – це важлива умова активізації педагогічного процесу.

Проблема працездатності школярів знайшла своє відображення і в дефектологічній літературі. Дослідження особливостей працездатності розумово відсталих школярів проводили А.В. Володимирський (1909), В.О. Правдолюбов (1929), В.Н. Мясіщев (1935), Є.Є Плотникова (1936), І.Г. Єременко (1967) та інші.

Є.М. Завьялова у допоміжній школі міста Москви провела дослідження психічного стомлення школярів, використовуючи при цьому метод запам'ятовування ряду з 12 чисел (показник стану сенсорних процесів піддослідних) і швидкість написання чисел протягом 30 сек. (показник стану моторних процесів). Підведені підсумки зводилися до одержання коефіцієнту сенсомоторної гармонійності. Результаті дослідів з запам'ятовуванням чисел враховувалися з точки зору проявлених при цьому пам'яті та об'єму уваги.

Це питання вивчав також В.А. Правдолюбов, який встановив, що низька працездатність особливо часто спостерігалася в дітей з нестійкою нервовою системою. При збільшенні навчального навантаження загальний стан школярів з розладами нервової системи різко погіршувався, а працездатність не лише змінювалася за несприятливим типом, але ставала з року в рік все нижче.

Нікольський та Федоров досліджуючи особливості трудових процесів розумово відсталих та важковиховуваних підлітків, на основі аналізу кривих роботи механічною працею та у змішаних формах праці встановили значну втомлюваність та зниження працездатності розумово відсталих підлітків порівняно з дітьми з нормальним інтелектом. Автори звернули увагу на зниження якості роботи в розумово відсталих дітей.

Цінні дані про особливості працездатності розумово відсталих школярів одержані Э.Э Плотниковою в ході вивчення робочого процесу аномальних школярів. Автор вказує, що крива роботи розумово відсталих школярів дуже нерівномірна (зигзагоподібна). Слабкість вольових імпульсів розумово відсталих дітей призводить до недостатньо активного включення дитини в роботу. Це обумовлює їх пасивність та невміння мобілізувати свою активність. Періоди напруження змінюються періодами пасивності, знаходячи об'єктивне вираження в кількісно-якісних змінах продукції. Висновки Є.Є. Плотникової підтверджують доцільність чергування різних видів праці в педагогічному процесі.

Порівняльне дослідження статичного напруження м'язів правих та лівих кінцівок розумово відсталих школярів також підтверджує їх слабкість. Особливу увагу було приділено на моторику пальців. Сповільненість та напруженість рухів, труднощі переключення з одного руху на інший пов'язані, на думку Є.Є. Правдіної-Вінарської, з недостатньою рухомістю нервових процесів, а неточність рухів – з не диференційованістю та надмірною іррадіацією. Ряд учених дефектологів відмічають низький рівень працездатності розумово відсталих школярів (І.Г. Єременко, М.Б. Лур'є, М.С. Певзнер, Б.І. Пінський та ін.) порівняно з учнями масової школи.

Питанням вивчення фізичного розвитку та фізичної працездатності дітей-олігофренів, що навчаються в допоміжних школах Берліну, займався Е. Барч (1965). Автор встановив низький потенціал працездатності в цих учнів. Причиною первинного зниження працездатності дітей-олігофренів є психофізичне виснаження аномальних дітей, це підтверджується і аналогічними роботами Ламайера, які свідчать про більш низький рівень показників аномальних школярів у порівнянні з учнями масової школи і вказують на передчасне настання фізичного стомлення в дітей-олігофренів.

Результати цих досліджень узгоджуються з даними С. Мутафова (1967), який вивчав основні показники стану соматичних функцій олігофренів. На основі динамометрії обох рук автор відмічав зниження фізичної працездатності в олігофренів.

Але, як відомо з літературних джерел, комплексне вивчення ефективності педагогічного процесу на основі оптимізації працездатності розумово відсталих

школярів обґрунтоване недостатньо. Необхідність одержання науково-експериментального матеріалу викликає не лише теоретичний інтерес, але має важливе практичне значення, оскільки вирішення висунутої проблеми, яка є частиною більш загальної проблеми - корекції недоліків психофізичного розвитку розумово відсталих школярів в процесі навчання – пов'язано перед усім з питанням

найбільш доцільної організації навчання розумово відсталих школярів [1].

Вивчення стану існуючої практики навчання розумово відсталих учнів в аспекті даної проблеми вказує на те, що вчителі-практики не завжди приділяють належну увагу використанню педагогічних засобів для збереження відносно високого рівня працездатності школярів протягом всього уроку. Аналіз та узагальнення даних досліджень багатьох авторів дозволили виявити ранні етапи розвитку стомлення школярів, нераціональне дозування уроку, недостатню загальну щільності навантаження учнів навчальною діяльністю, нерівномірне співвідношення між практичною діяльністю та іншими видами робіт, порушення правильного співвідношення у використанні репродуктивного та репродуктивно-конструктивного методів навчання в плані удосконалення педагогічного процесу шляхом оптимізації працездатності школярів. Виявлені недоліки методик проведення уроків у допоміжній школі спричиняють негативний вплив на розумову активність школярів та свідчать про залежність працездатності учнів від методики викладання навчального предмету.

Між тим педагог повинен забезпечити не лише правильне поєднання методів та засобів навчання, але також враховувати оптимальну тривалість окремих видів діяльності, їх послідовність, значимість окремих видів діяльності в удосконаленні рухових якостей, у формуванні умінь, вирішувати питання про об'єм трудового навантаження тощо.

Вирішення цих питань у допоміжній школі є дуже важливим, оскільки від них залежить не лише успішність навчання учнів, але і в значній мірі корекційна спрямованість навчально-виховної діяльності [3].

З наукових джерел (Єременко І.Г., Лубовський В.І., Лур'є Н.Б., Певзнер М.С. та ін.) відомо, що працездатність розумово відсталих дітей значно знижена. Це, звісно, призводить до зниження пізнавальної активності учнів. У зв'язку з цим Пінський Б.І. у своїх психологічних дослідженнях підкреслював: "Організація діяльності учнів допоміжної школи з урахуванням особливостей їх працездатності є однією з важливих передумов підвищення її продуктивності".

Для одержання більш конкретних даних про те, як проявляється ця особливість при виконанні школярами навчальних завдань, необхідне спеціальне дослідження. Тому предметом нашого дослідження і стало пошук шляхів найбільш раціональної побудови уроків на основі врахування особливостей працездатності школярів в динаміці уроку, а також ефективного чергування різних видів діяльності, які сприяють оптимізації працездатності.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні шляхів оптимізації працездатності розумово відсталих школярів. Завданнями дослідження

ми визначили: вивчити особливості працездатності дітей допоміжної школи; з'ясувати особливості оптимізації працездатності розумово відсталих школярів на уроках; прослідкувати характерні зміни в залежності від організації навчального процесу та змісту виконуваної роботи; прослідкувати шляхи збереження оптимального рівня працездатності під час уроків дітей з порушеним інтелектом.

Дослідження проводилось на базі спеціальної загальноосвітньої школи №1 м. Херсона. У дослідженні брали участь 13 розумово відсталих учнів віком 13-15 років. Всі учні мають діагноз "олігофренія в ступені дибільності", у деяких спостерігаються супутні розлади: четверо страждають на загальний недорозвиток мовлення, один - на псевдобульбарну дизартрію, один має невротичний стан. Учні навчаються у 7 класі за програмою першого відділення.

У основному експерименті вивчали розумову працездатність учнів на початку тижня, а саме у вівторок, та вкінці тижня, у п'ятницю. Понеділок визнали недоречним для проведення експерименту, оскільки в цей день учні впрацьовуються, адаптуються до навчальної діяльності після вихідних. Протягом дня проводилось два дослідження: одне на другому уроці, інше - на сьомому. Ми вважали, що на першому уроці, недоцільно проводити експеримент тому що діти ще не зібрані і не настроєні на цілеспрямовану діяльність, і результати, отримані на першому уроці можуть бути не достовірними. За даними гігієністів на другому уроці у вівторок учні масової школи мають найбільш високі показники працездатності. Ми припустили, що подібний результат буде і у розумово відсталих учнів, а тому визначили цей час як перший етап дослідження, як відповідний пункт у діагностиці змін працездатності. Таким чином, в основному експерименті ми визначали, як змінюється розумова працездатність у зв'язку з навчальним навантаженням.

Для діагностики працездатності розумово відсталих школярів використовувались бланкові методики: коректурні проби за Бурбоном, Крепеліном, Шульте-Горбовим. Застосування наступних методів дозволило вивчити зміни функціонального стану психофізіологічних параметрів в процесі навчальної діяльності, одержати об'єктивні та достовірні дані про процес навчання, ближче підійти до розкриття його внутрішньої сутності. Одержані на основі цих методик дані, їх аналіз дали можливість виявити відомості про педагогічний процес на рівні закономірностей.

Аналізуючи результати визначили, що працездатність учнів протягом навчального дня та протягом робочого тижня не є сталою. Можна спостерігати незначне зниження показників працездатності на сьомому уроці у вівторок. Порівнюючи дані по другому уроку вівторка та п'ятниці бачимо, що у п'ятницю, тобто в кінці тижня показники працездатності нижчі. Можна чітко виділити значне зниження рівня

працездатності учнів на сьомому уроці в п'ятницю і настання втоми у дітей. Ці процеси можна пояснити функціональними особливостями дітей з порушенням інтелекту, а саме порушеннями у функціонуванні вищої нервової діяльності організму.

Отже, за результатами коректурні проби за Бурбоном спостерігаємо, що в цілому в учнів відбувається поступове зниження працездатності протягом тижня та настання втоми (рис. 1).

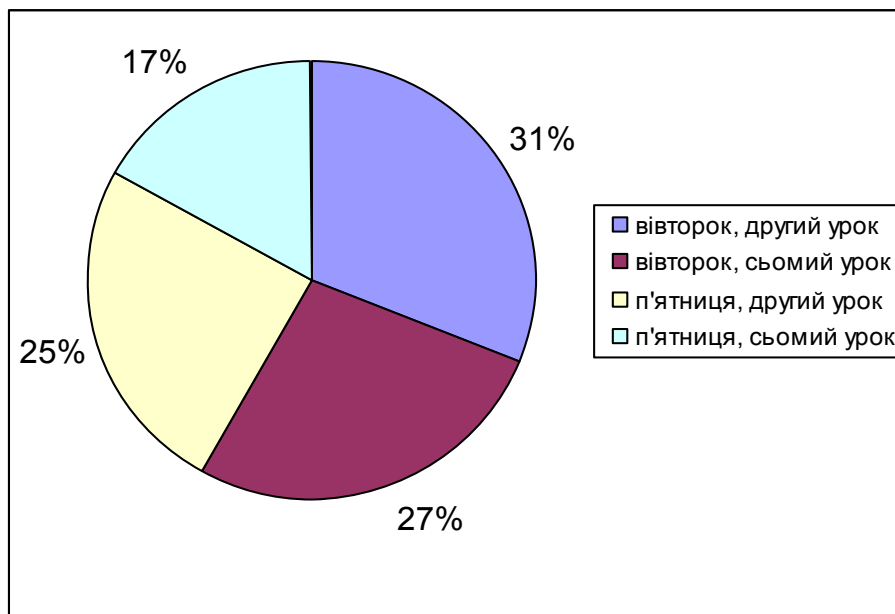


Рисунок 1 - Діаграма відсоткового відношення середніх значень працездатності за таблицями Б. Бурбона

У результаті проведення дослідження і кількісної оцінки методики "Таблиці Крепеліна" побудували діаграму динаміки працездатності учнів протягом вівторка (рис.2) та протягом п'ятниці (рис. 3)

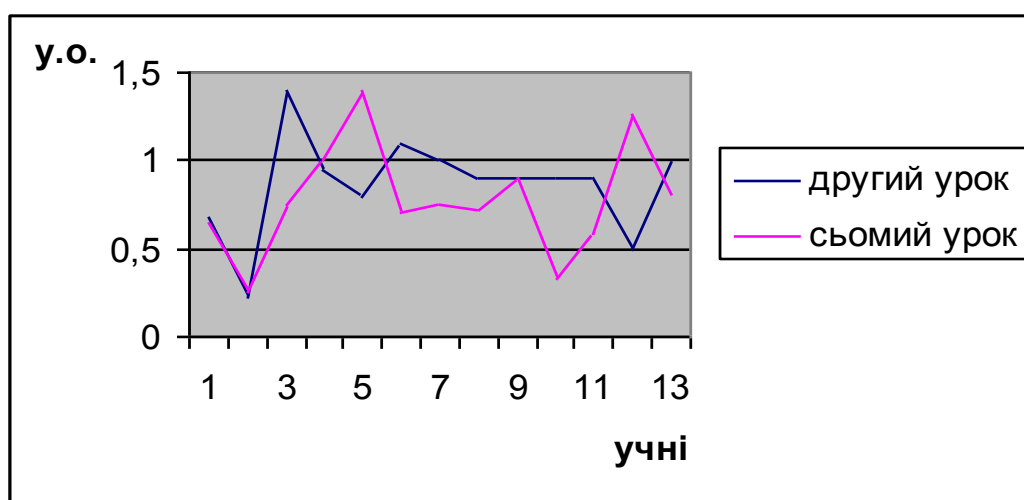


Рисунок 2 - Діаграма змін працездатності учнів за таблицями Крепеліна у вівторок

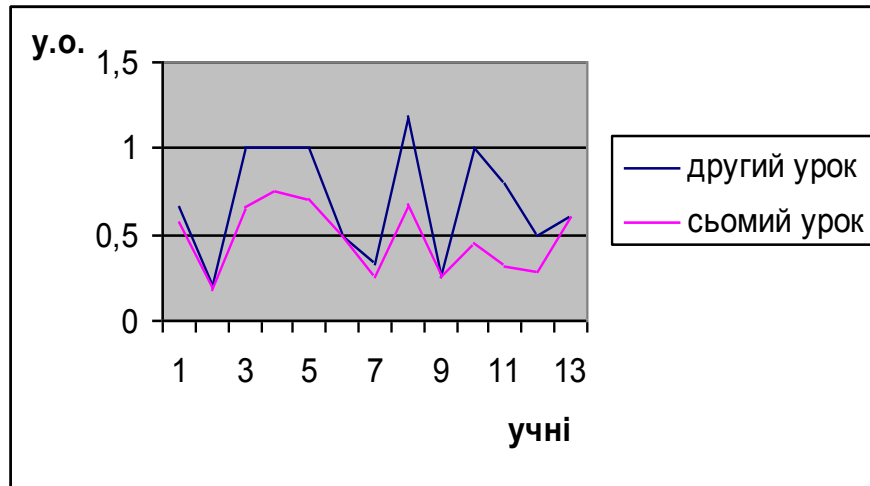


Рисунок 3 - Діаграма змін працездатності учнів за таблицями Крепеліна у п'ятницю

Аналізуючи результати можна стверджувати, по-перше, учні мають різні показники працездатності. Так на другому уроці у вівторок, коли можна прогнозувати найкращу працездатність, ми бачимо, що у одних учнів вона досить висока, а у інших - значно нижча. Це пов'язано з різницею індивідуальних психофізіологічних даних учнів. По-друге, спостерігаємо на сьомому уроці у вівторок зниження рівня працездатності у деяких учнів, тоді як у інших можна відмітити його зростання. Такі результати можна пов'язати з явищем научуваності. У деяких школярів краще розвинені пізнавальні можливості, тобто вони мають вищу швидкість утворення умовних зв'язків, диференціювань, асоціацій. Завдяки такому темпу пізнання ці учні здатні перебудовувати засвоєні знання і вміння до потреб життя. Інші ж учні мають низьку динамічність пізнавальної діяльності, а тому не спроможні справитися з важким, але посильним завданням і потім використати засвоєний прийом побудови дій у наступних завданнях.

Співставлення клініко-фізіологічних та психолого-педагогічних характеристик з кількісними даними працездатності дає підставу вважати, що вибрані методики дозволяють отримати додаткові відомості про структуру дефекту. При неускладненій олігофренії виявляються зниженими величини лише тих показників, які характеризують вищі коркові функції. При ускладнених формах олігофренії відмічаються більш грубі порушення кори і підкоркових структур головного мозку, з дизфункцією яких пов'язана розгальмованість, знижена здатність розподіляти і концентрувати увагу і т.д.

Можна зробити висновок, що в цілому у групі спостерігається поступове зниження показників розумової працездатності і в кінці тижня настає втома. Ці результати узгоджуються з клінічними даними про в'язкість, ригідність та низьку пластичність нервових процесів у

розумово відсталих дітей. Такі показники також можна пов'язувати з особливостями вольового розвитку дітей-олігофренів, а саме зі зниженням довільної саморегуляції. Слабкість вольових імпульсів призводить до недостатньо активного включення дитини у роботу наприкінці навчального тижня, що обумовлює її пасивність, невміння та небажання мобілізувати свою активність.

Показані результати узгоджуються з уже описаними даними попередніх методик. Майже всі діти з інтелектуальними відхиленнями мають знижену щодо показників вікової норми за методикою Шульте-Горбова працездатність та негативну її динаміку під впливом навчального навантаження. Першопричиною зниження працездатності є психофізичне виснаження дітей, пов'язане з ослабленням основних нервових процесів. Знижений рівень довільної саморегуляції, слабкий розвиток вольових зусиль, що призводить до послаблення багатьох вищих нервових процесів, що зумовлює зниження пам'яті, уваги, сприйняття, мислення. Тому у розумово відсталих дітей спостерігається виражена тенденція до падіння рівня працездатності на фоні низького рівня волі та витривалості (рис. 4).

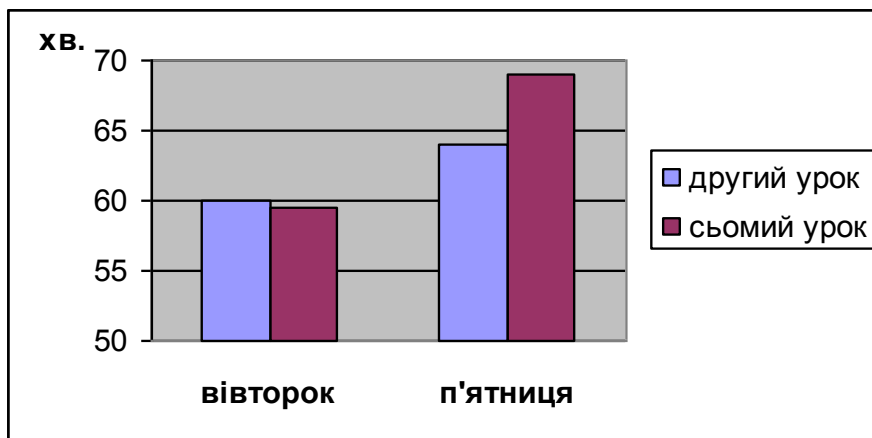


Рисунок 4 - Діаграма середніх значень розумової працездатності учнів за методикою Шульте-Горбова

Таким чином, рівень розумової працездатності залежить від рівня дозрівання або ступеня ураження систем, які забезпечують формування вищих коркових функцій. Вірогідно, для оцінки розумової працездатності у розумово відсталих дітей доцільно розробити серію дозованих у часі завдань зростаючої складності, які потребують застосування операцій, пов'язаних з різними сторонами мисленнєвої діяльності. Використання серії таких завдань має особливе значення для оцінки рівня працездатності розумово відсталих дітей, оскільки їх інтелектуальний дефект значною мірою пов'язаний зі станом асоціативних, лобових відділів кори головного мозку, які більш пізно дозрівають в процесі філо- і онтогенетичного розвитку організму, їх

корково-підкоркових зв'язків.

Таким чином, отримані нами дані в результаті експерименту дають можливість вчителю-дефектологу підтримувати працездатність школярів на оптимальному рівні і тим самим підвищувати ефективність уроків, успішно вирішувати корекційні завдання, здійснювати пропедевтичну підготовку учнів до наступного етапу трудової діяльності.

Список використаних джерел

1. Аюрова Э.Б. Умственная работоспособность детей с различной подвижностью основных нервных процессов //Физиология человека. 1986 - Т. 12. - № 1. – С. 146 – 150.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики /Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /За ред. Л.М. Прокопенко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. – М., 1981. – 112 с.
5. Новоселова Е.И., Субхангулова Г.Г. Оценка адаптационных возможностей школьников к учебным нагрузкам по психофизиологическим показателям //Вестник Башкирского университета. - 2000. - №1. – С. 101 – 103.
6. Сикорский И.А. О явлениях утомления при умственном труде. - М.: Спб, 1878. – 164 с.

Optimization of ability to work of handicapped schoolchildren is an important question of pedagogics, psychology, school hygiene and physiology, as it directly influences the dynamics of pupils' mental activity at the lesson. If the ability to work decreased greatly, the pupils of auxiliary school are in the state when they lose interest to studies, their cognitive processes are reduced, coordination of their movements is broken. So, for the successful development of handicapped children cognitive sphere (that is one of the main tasks of corrective pedagogics) it is necessary to know and take into account the peculiarities of children's ability to work changes.

Keywords: cognitive sphere, ability to work, handicapped children

Отримано 3.10.2011

УДК 376.075.8

В.Е. Левицький

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення питання процесу підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до сімейного життя.

Ключові слова: підготовка до сімейного життя, статеве виховання, учні з порушеним інтелектом, педагогічна практика.

Статья содержит результаты теоретико-экспериментального изучения вопроса процесса подготовки учеников старших классов с нарушенным интеллектом к семейной жизни.

Ключевые слова: подготовка к семейной жизни, половое воспитание, ученики с нарушенным интеллектом, педагогическая практика.

Сім'я – невід'ємна частина суспільства, і неможливо зменшити її значення. Жодна нація, жодне цивілізоване суспільство не обходилося без сім'ї. Після закінчення спеціальної школи більшість учнів з вадами інтелекту створюють власні сім'ї, а отже, потребують відповідної вихованості і морально-етичної підготовки до шлюбних стосунків. Але на відміну від школярів із нормальним інтелектом, учні з порушеним інтелектом самостійно не можуть здобувати досвід щодо сімейних стосунків; розширювати уявлення про взаємини між представниками різної статі, про господарсько-економічну функцію сім'ї і часто власна сім'я не виступає у якості зразка. Тому підготовка до сімейного життя є вкрай необхідною ланкою педагогічної роботи саме у спеціальній школі інтернатного типу.

Проблема підготовки до сімейного життя є досить актуальною тому, що одним із найважливіших напрямків діяльності школи, сім'ї, суспільства в цілому у вихованні підростаючого покоління є: підготувати до подальшого самостійного життя, і зокрема, виховати майбутніх матерів і батьків; розкрити перед юнаками та дівчатами мудрість і складність життя, що допоможе стати їм зрілими й обачними, уникнути тієї легковажності, яка зараз є у поглядах та вчинках молодих людей. Для здійснення цієї підготовки необхідно

озброїти педагогів, психологів, вихователів, батьків сучасними уявленнями про сім'ю, про шлюбно-сімейні стосунки, про процес статевого розвитку і виховання, а також про фізіологічні та психологічні особливості представників чоловічої та жіночої статі, що є досить важливими у процесі їх взаємовідносин і сприятиме попередженню відхилень у психосексуальному розвитку.

Дана проблема у галузях як спеціальної так і загальної психології та педагогіки є мало вивченою. До недавнього часу їй надавалось другорядне значення і були висвітлені лише окремі аспекти. Ряд вчених, таких як П.П. Блонський, Г. Борман, Г. Шилле, А. Гасадіна займались вивченням проблеми статевого виховання дітей і підлітків. Вони склали поради батькам та вчителям щодо статевого виховання дітей. Суттєве місце проблемі підготовки підростаючого покоління до сімейного життя відводиться у працях А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського, які багаті ідеями щодо виховання сім'янина. У цьому напрямку працювали науковці-дефектологи: Л.С. Дробот, Н.П. Ілляшук, Г.М. Мерсіянова, які надавали особливе місце проблемі практичної підготовки учнів спеціальної школи до самостійного життя і праці. Зокрема, вивченням даної проблеми займались С.П. Миронова, М.П. Матвеева, які розглянули питання підготовки учнів з порушенням інтелектом до подружнього життя, розкрили зміст та методи статевого виховання.

Метою статті є науково обґрунтувати теоретично доцільні психолого-педагогічні методи і засоби підготовки старшокласників з порушенням інтелектом до сімейного життя через розгляд стану педагогічної практики реалізації виховного впливу у спеціальній школі.

Спостереження за педагогічною практикою реалізації підготовки молоді до сімейного життя дає підстави говорити, що у статевому вихованні практикується декілька стратегій.

Перша, директивна, авторитарна, – запровадження якої передбачає норми, сувору регламентацію та контроль статевої поведінки молоді. При цьому, знання не є доступними, їх добір здійснюється у спосіб щоб регламентувати певні норми поведінки та не допустити вільного тлумачення тих чи інших питань, заблокувати інтерес до табуйованих проблем. При такій стратегії статевого виховання частина інформації замовчується або зводиться до того – кого і чого мають боятися діти. Стать у свідомості дорослих і дітей виступає сферою, яка протистоїть розуму людини, сферою безрадісною, тривожною, сповненою страхів. Звідси широко розповсюджена позиція педагогів та батьків: застерегти, не допустити, вберегти. У разі коли сім'я, школа, широке соціальне оточення поділяють таку парадигму статевого виховання, її результатом стають фобії, витіснені переживання, що звичайно не оптимізує вірогідність створення міцної сім'ї.

Саме репресивна тактика статевої просвіти юнацтва була на озброєнні у дитячих освітніх закладах, медичних центрах України протягом тривалого часу.

Іншою стратегією, яка залишається поширеною в Україні останнім часом, та є противагою крайнощам попередньої, це біологізаторсько-фізіологічний підхід, зведення його до суми санітарно-гігієнічних знань. На біологізаторських засадах підготовки до сімейного життя будує свою роботу чимало інституцій в Україні, які випускають брошури, буклети, пам'ятки для підлітків та юнацтва. Позитивною стороною у цьому випадку є те, що діти дізнаються про питання статі, хоча можливо це просто спроба перекласти відповідальність з педагогів на видавництва, що може бути пояснено невідповідністю більшості педагогів до комплексної реалізації статевого виховання в межах школи і особливо в старших класах.

Негативною стороною є надмірне спрощення сутності питання, де морально-етичні акценти стосунків представлені недостатньо. Також поза педагогічним контролем залишається суб'єктивне сприйняття інформації дитиною. Педагоги не знають який висновок зробила дитина з цієї інформації.

На думку А.Г. Хрипкової, Д.В. Колесова основними цілями підготовки молоді до сімейного життя є:

- Виховання почуття поваги до людей – не тільки як до людей взагалі, а і як до представників своєї і протилежної статі, здатності враховувати і поважати їх специфічні особливості і інтереси.
- Повідомлення необхідних елементарних відомостей про фізіологічні і психологічні особливості розвитку чоловіка і жінки.
- Попередження і корекція шкідливих звичок, соматичних і нервово-психічних розладів, пов'язаних з статевою диференціацією і міжстатевими стосунками.
- Виховання відповідального ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших людей.
- Підготовка до сімейного життя; виховання бажання створити міцну, дружну сім'ю, відповідальне ставлення до майбутніх дітей.
- Формування педагогічної культури батьків учнів [5].

Щодо практики реалізації то авторитетність джерела виховного впливу ґрунтується на тому, що до процесу підготовки до сімейного життя мають залучатися фахівці: медики, психологи, юристи, педагоги з відповідною підготовкою. Послідовність, системність передбачає наступність у передачі знань, у здійсненні навчально-виховної роботи, необхідної для засвоєння обсягу інформації.

Типовою помилкою у педагогічній практиці щодо підготовки молоді до сімейного життя у сучасній школі є прагнення розв'язати питання масово (найчастіше у формі лекторіїв, які проводять

працівники охорони здоров'я), в результаті порушується диференційований підхід до слухачів залежно від віку, статі, інтересів. Недосконалим у більшості випадків залишається зміст виховання, який зводиться до залякування наслідками венеричних захворювань, небажаною вагітністю; неадекватного висвітлення питань контрацепції. Під час реалізації вчителями та вихователями підготовки до сімейного життя недостатньою є опора на життєвий досвід дітей, який сам по собі є недостатнім, інколи неадекватним, знання бідними. Ці фактори призводять до того, що система цінностей засвоюється однобічно та неадекватно. Результатом цього є недостатня гнучкість поведінки дитини, прагнення повторювати, засвоювати нове таким, яким воно представлено.

Прискорення фізичного розвитку сучасних дітей ставить перед вихователями, батьками серйозні вимоги. Особливо це стосується недопущення відхилень у психосексуальній сфері.

Аналіз педагогічної практики виявив, що серед факторів, які порушують адекватний статевий розвиток школярів, слід виділити такі: безнаглядність; занадто сильні подразники сексуального характеру; ситуативна, несистемна, непрофесійна статева просвіта за відсутності статевого виховання та підготовки до сімейного життя.

Опитування вчителів і вихователів виявило, що основна увага при підготовці учнів з порушеним інтелектом до сімейного життя приділяється формуванню навичок господарської діяльності, при цьому не обговорюються сімейні ситуації, не роз'яснюються причини можливих сімейних конфліктів; виховання культури відносин здійснюється на недостатньому рівні.

Найбільш дієвими методами роботи з підготовки до сімейного життя є: розповіді, пояснення, виховні заходи (бесіди, свята, тематичні вечори), організація педагогічно доцільного та психологічно безпечного міжстатевого спілкування, відповіді на питання дітей, проведення сюжетно-рольових ігор, розв'язання проблемних ситуацій, читання спеціально рекомендованої літератури, співпраця з медичними працівниками школи, організація психокорекційної роботи, залучення до суспільно-корисної праці, організація виховного впливу засобами мистецтва.

Закріплюючи уявлення про позитивні стосунки між чоловіками і жінками, педагогам слід делікатно ставитись до дружби між учнями різної статі, допомагати їм усвідомлювати свої вподобання та їх причини, формувати прагнення бути гідними цієї дружби, потребу у вдосконаленні. В учнів з порушеним інтелектом старшого шкільного віку спостерігаються часті зміни настрою, поведінки. Причиною цих змін є те, що діти переживають невідповідність між фізіологічною та соціальною готовністю до дорослого життя. Саме у цей період учні

потребують порад педагога, слід проявляти особливий такт і формувати довірливі стосунки. Псевдо дорослість також може проявлятися у вживанні алкоголю, палінні, сексуальній близькості.

Окрему роботу необхідно проводити з дівчатами, вагітність яким протипоказана з медичної точки зору. Щоб запобігти психічним травмам і різним збоченням, індивідуальну роботу слід проводити і з учнями, які ймовірно не одружаться. Для деяких розумово відсталих школярів характерні психопатоподібні риси поведінки, що ускладнює взаємовідносини. Слід показати дітям причини сімейних сварок: впертість, грубість, лінь, пияцтво.

Початковим моментом готовності до шлюбу і сім'ї є також усвідомлення суспільної значимості своїх дій, певних обов'язків один перед одним, відповідальність за сім'ю і дітей, добровільне прийняття неминучих в сімейному житті турбот і обмеження особистої волі. Оскільки розуміння цього далеко не є наявним у юнаків і дівчат з порушеним інтелектом. Також не можливо залишити поза увагою мотиви вступу до шлюбу, серйозне і відповідальне відношення до заміжжя і до одруження, вибір супутника життя, уявлення про щастя, про сім'ю і стосунки в ній, зв'язок особистих і суспільних інтересів.

Для старшокласників будуть безперечно цікавими і водночас корисними практичні заняття, спрямовані на краще формування навичок користування гігієнічною та декоративною косметикою та на прищеплення естетичного смаку, наслідування моди. Великі можливості у практичній підготовці учнів до сімейного життя має гурткова робота. Гуртки за інтересами допоможуть не тільки організувати дозвілля, а і навчать їх господарській діяльності, необхідній у подружньому житті. Також нами було виявлено, що при обговоренні деяких питань, що стосувались сімейного бюджету, учні мають поверхневі знання щодо його правильного наповнення та розподілу, а отже вимагає від педагогів розгляду цієї проблеми.

Школярі з порушеним інтелектом не можуть на належному рівні розподілити функціональні обов'язки у сім'ї, не розуміють їх сучасну уніфікацію. Тому слід обговорювати проблеми чоловічої і жіночої праці, сімейних обов'язків. Старшокласникам необхідно наводити приклади відмінності окремих сімей, а саме: взаємостосунки, повага один до одного, виховання дітей, проведення дозвілля. Також необхідно підводити їх до висловлення і обґрунтування своїх поглядів і висновків.

Ефективність підготовки учнів старших класів школи-інтернату з порушеним інтелектом до сімейного життя залежить від правильних уявлень про сім'ю, від сформованих знань про фізіологічні, соціальні та етичні аспекти взаємин між юнаками і дівчатами, вироблення відповідних навичок поведінки, а також навичок самообслуговування,

ведення домашнього господарства, орієнтування у навколишній дійсності.

Рівень готовності учнів залежить від правильного обрання форм, методів і засобів психолого-педагогічного впливу і своєчасного його здійснення.

Знання специфіки роботи з дітьми з порушеним інтелектом необхідні як вчителям, вихователям, психологу, так і батькам. Прищеплення правильних уявлень, знань, вмінь і навичок допоможе у правильному руслі підготувати випускників спеціальної школи до сімейного життя.

Список використаних джерел

1. Бабюк І.О., Бенюх Н.Є., Авраменко А.І. Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів. – Донецьк: Доусм, 1998. – 30 с.
2. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. – Л.: Медицина, 1988. – 160 с.
3. Колесов Д.В., Сельверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
4. Кон І.С. Вступ до сексології. – К.: Либідь, 1991. – 304 с.
5. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. В семье сын и дочь: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.

The article contains results teoretiko-experimental study of question of process of preparation of students of higher forms with the broken intellect to domestic life.

Keywords: preparation to domestic life, sexual education, students, with the broken intellect, pedagogical practice.

Отримано 1. 10.2011

УДК 376-056.36

Т.В. Лісовська

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНИКАТИВНОГО АЛЬБОМА ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ З ОТОЧУЮЧИМИ

У цій статті відображені можливості використання невербальних засобів комунікації в навчанні дітей з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю. Як альтернативний засіб комунікації

запропонований комунікативний альбом. У статті розкриваються загальні принципи використання підтримуючих засобів комунікації, етапи роботи з комунікативним альбомом, елементарні комунікативні функції, якими може оволодіти дитина, деякі вимоги, які ставляться до невербальних засобів комунікації, методичні прийоми роботи з комунікативним альбомом.

Ключові слова: діти з помірною та тяжкою інтелектуальною недостатністю, невербальні засоби комунікації, комунікативний альбом, загальні принципи, етапи роботи з комунікативним альбомом, методичні прийоми.

В данной статье отражены возможности использования невербальных средств коммуникации в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Как альтернативное средство коммуникации предложен коммуникативный альбом. В статье раскрываются общие принципы использования поддерживающих средств коммуникации, этапы работы с коммуникативным альбомом, элементарные коммуникативные функции, которыми может овладеть ребенок, некоторые требования, предъявляемые к невербальным средствам коммуникации, методические приемы работы с коммуникативным альбомом.

Ключевые слова: дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, невербальные средства коммуникации, коммуникативный альбом, общие принципы, этапы работы с коммуникативным альбомом, методические приемы.

В настоящее время специальное образование лиц с особенностями психофизического развития направлено на формирование доступной жизненной компетентности в целях социальной адаптации и интеграции. Способность к коммуникации повышает активность, самостоятельность и социальную мобильность детей. Создание адекватной детским возможностям коммуникативной среды путем использования коммуникативного потенциала ситуаций повседневной жизнедеятельности приобретает большое значение. Содействовать развитию общения для большинства детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью могут невербальные средства. Одним из таких средств может быть предложен *коммуникативный альбом*.

Коммуникативный альбом – это многофункциональное дидактическое пособие, которое может использоваться в качестве

уточнения педагогом коммуникативных возможностей ребенка, в качестве пособия, обучающего общению, а также в качестве средства коммуникации, альтернативного речи. Коммуникативный альбом предоставляет пользователю более широкие возможности эффективного социального взаимодействия по обеспечению своей жизнедеятельности. Использование средств поддерживающей коммуникации в повседневном общении будет способствовать повышению качества взаимопонимания и взаимодействия детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью и его социального окружения (семья, общество).

Систематическое применение средств альтернативной коммуникации расширяет функциональные возможности детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в различных сферах деятельности, а так же значительно повышает качество их жизни.

Средства поддерживающей коммуникации используется в случаях, когда выражение потребностей и коммуникативные способности ограничены в силу интеллектуальных, эмоциональных, серьезных двигательных проблем. В системе поддерживающей коммуникации используются разнообразные символы и знаки – жесты, графические изображения (фотографии, рисунки, пиктограммы и др.), а также сами объекты.

В коммуникативный альбом помещаются заламинированные листы из твердого картона с проклеенной липкой лентой, на которую прикрепляются заламинированные фотографии с липкой лентой. Эти альбомы портативные, мобильные, их можно разместить на столе, можно брать с собой. Для того, что создать такой альбом необходимо наличие определенной материально-технической базы: альбомы с липкой лентой, ламинатор, цифровой фотоаппарат, цветной принтер, фотобумага.

Общение с помощью фотографий (цветных картинок) может происходить следующим образом: ребенок берет фотографию (картинку) в руки и передает ее собеседнику; ребенок указывает на нее рукой или дотрагивается, например пальцем; при серьезных двигательных ограничениях - показывает с помощью указки, прикрепленной к шлему на голове, а также направлением взгляда.

Кроме коммуникативного альбома для налаживания общения с ребенком можно использовать: календарь активности - расписание, которое помогает структурировать деятельность, где обычно используются пиктограммы и другие символы; коммуникативную доску - специальная доска, разбитая на квадраты, к которым прикрепляются графические символы; тематические книги; набор

коммуникативных карт в ящике или на брелке; системы "ДА-НЕТ" (две "говорящие" кнопки или две картинки, обозначающие согласие и несогласие).

Использование любой из перечисленных выше поддерживающих средств коммуникации – трудная и кропотливая задача, т.к. требует обучения семьи и всего персонала, работающего с ребенком, постоянной поддержки мотивации. Большую сложность представляет использование поддерживающих средств за пределами занятия, что, собственно, и является основной целью применения различных поддерживающих средств коммуникации.

Есть общие *принципы*, которые необходимо учитывать при использовании различных средств поддерживающей коммуникации: от реального объекта или предмета к абстрактному изображению (реальный предмет – фотография этого предмета – картинка – символ); многоканальность средства (слово – жест – фотография – картинка – символ – написанное печатное слово); постоянство и систематичность ежедневных занятий с переходом на спонтанную коммуникацию.

Педагогу необходимо получить информацию от семьи (лучше в виде дневника наблюдений за ребенком) о том, как ребенок выражает свои намерения. Педагогу, который собирается помогать семье использовать коммуникативный альбом как средство общения с ребенком, важно также сделать собственные наблюдения и сравнить их с информацией, полученной от родителей.

Для детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью одним из эффективных средств, позволяющих расширять их возможности в общении, является использование системы фотографий, на которых изображены события, действия и предметы из их социального окружения. Фотографии могут быть приспособлены для передачи и принятия сообщений. Кроме их использования в коммуникативных альбомах, фотографии также могут быть полезны при организации распорядка дня, в картах инициирования разговора и т.д.

На первой странице альбома размещается фотография ребенка. Кроме того на данной странице (желательно с ее обратной стороны) можно сообщить следующую информацию: сведения о пользователе альбома (кто он?), средствах его коммуникации, о том, что может сделать потенциальный собеседник, чтобы облегчить коммуникацию. Например, "Привет! Меня зовут: Женя. Я понимаю то, что мне говорят. Я общаюсь с помощью фотографий".

Фотографии здесь выступают как средство взаимодействия ребенка с окружающими его людьми. С помощью фотографий ребенок может овладевать элементарными коммуникативными функциями, например:

- *согласие или не согласие*: ребенок взглядом или рукой показывает, подтверждая или отрицая потребность в объекте, выполнении деятельности.

Ребенок осуществляет поиск из нескольких других фотографий, протягивает ее говорящему или просто останавливает взгляд на фотографии с изображением предмета или действия. Фотографии в коммуникативном альбоме могут располагаться по тематическим блокам.

Ребенок выражает просьбу сначала с помощью совместных действий со взрослым, а затем самостоятельно находит и вручает собеседнику фотографию с целью получить желаемый предмет.

Целесообразно вводить в коммуникацию ситуации, требующие решения или постановки вопроса: прерывать знакомые реакции и формулировать альтернативные вопросы, например, "Ты хочешь кушать яблоко или банан?".

Взрослый постоянно выступает инициатором ситуации общения.

По мере накопления фотографии помещаются в коммуникативные альбомы, позволяющие общаться на различные темы, сообщать о прошлых событиях, произошедших в течение дня и ранее, отвечать на вопросы типа: "Что Вы делали сегодня дома, в центре?".

Некоторые *требования*, предъявляемые к фотографиям: фотография может обозначать как одно слово, несколько понятий, так и ситуацию в целом; фон изображения по возможности отсутствует; фотографию можно сопровождать надписью, т.к. надпись активизирует возможности глобального чтения; противопоставляющиеся понятия на фотографиях максимально отличаются друг от друга; фотографии желательно размещать одинакового размера (для удобства использования в коммуникативных альбомах).

Этапы ознакомления с коммуникативным альбомом.

Первый этап проводится с целью выявления особенностей коммуникативного поведения детей, нуждающихся в поддерживающей коммуникации. Необходимо соотнести выявленные особенности с этапами развития коммуникативного поведения и определить функциональное назначение коммуникации для каждого ребенка (выражение чувств, предпочтений, желаний, потребностей, комментариев). Наблюдение проводится ближайшим окружением как в естественных, повторяющихся, знакомых ситуациях (поведение дома, деятельность в учреждении) и в незнакомых (рассматривание картинок в книге, пение и др.). Полученные данные позволят сделать вывод о необходимости использования поддерживающей коммуникации, срок применения и как будет использоваться (как дополнительная или полностью заменит речь), определяют функциональные назначения

комунікації (для вираження желаний, потребностей, коментарієв и т. д.).

Второй этап – выбор словаря. В результате наблюдений за ребенком, беседы с родителями и ближайшим окружением подбираются фотографии или создаются специально, на которых отражены конкретные ситуации, встречающиеся в повседневной жизни (прием пищи, подготовка к обеду, уход за телом и др.). Можно так же составлять список слов, ориентируясь на различные коммуникативные пространства, в которых бывает ребенок (центр, родительский дом, поликлиника и т.д.). Подбор словаря, осуществляется с индивидуальных позиций. У каждого ребенка подобраны фотографии относительно различных социальных тем, что дает возможность дифференцированно общаться на отдельные темы (например, "Мое любимое блюдо", "Во что я люблю играть", "Мое любимое время года" и др.). Педагоги реагируют на любые высказывания детей как попытки общения. Постоянно предлагая фотографии из коммуникативного альбома, интерпретируют все "высказывания" ребенка и соответствующим образом реагируют на них. Например, при изучении темы "Мое тело и уход за ним" ребенку предлагается выбрать необходимые предметы для ухода за телом. Построить последовательность событий и т.д.

Актуализируемый словарь в альбомах представлен: именами собственными; названиями предметов и объектов; словами, обозначающими действие и употребляемыми во время режимных моментов (спать, есть, пить, играть и т.д.).

Третий этап – документирование и обновление.

Для каждого альбома желательно изготовить одну копию фотографий, чтобы в случае потери быстро найти замену. Следует регулярно проверять и обновлять альбомы.

Четвертый этап – приемы стимулирования потребности в коммуникации.

Для эффективного использования коммуникативного альбома в работе с ребенком с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью можно придерживаться следующих требований: используйте в занятии четкую структуру и придерживайтесь ее постоянно: всегда одинаково начинайте и заканчивайте, по возможности в одно и то же время; структурируйте не только само занятие, но и окружающее ребенка пространство: используйте, например, цветной коврик; используйте одни и те же привлекательные коробки с игровым материалом; начинайте с предложения выбора, например, что ты делал дома? что мы будем делать сейчас? что мы делали только что? что ты будешь делать дома?; начинайте с тех

фотографій (картинок), которые ребенок любит, а потом переходите к другим; простучите или пропойте слово, привлечете к нему внимание; совместно с ребенком прикрепите фотографию или картинку в соответствующих местах; исполните вместе ритмические стихи с жестами и картинками; привлекайте других членов семьи (братьев, сестер, родителей).

Прием *"Визуализация инструкции"*: ребенок просит желаемый объект посредством предъявления соответствующей фотографии, обменивая ее на объект, что также способствует обучению намеренной коммуникации.

Прием *"Чего-то не хватает"*: в повседневной ситуации провоцируют отсутствие важного предмета, тем самым, побуждая к коммуникации. Отсутствие необходимого предмета приводит к невозможности осуществления игры или какой-либо другой деятельности. Дети просят с помощью фотографии недостающую деталь.

Прием *"Инициирование взаимодействия"*: ребенок включается в деятельность, в которую уже вовлечены другие дети, полу чающие удовольствие от участия в ней; в окружающей обстановке размещается новый или необычный объект, вызывающий заинтересованность; присутствие нежелательного объекта (выполнение нежелательной деятельности), вызывающего протест и отклонение; побуждения.

Прием *"Помощь с задержкой"* применяется для того, чтобы дети научились просить о помощи в зависимости от ситуации. Если ребенку нужна помощь, чтобы помыть руки, то ему не сразу ее оказывают, а ожидают: попросит ли он в какой-либо форме, например, с помощью фотографии о помощи. Если этого спонтанно не происходит, ученику помогают, указывая на фото – просьбу о помощи. Этот прием чаще применяется в естественных повседневных ситуациях.

Прием *"Действие с задержкой"*: при данном приеме действие задерживается, а выполняемое в данный момент – прерывается. Если человек собирается, например, взять предмет, его останавливают и просят указать на соответствующую фотографию. Таким образом, дети начинают понимать взаимосвязь между коммуникативным действием и его следствием.

Прием *"Что-то не так"*: дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью учатся от чего-то отказываться. Им предлагают две вещи, например, два разных фрукта и просят выбрать один из них. Если ребенок проявляет четкое предпочтение и протягивает руку к предмету, ему намеренно протягивают не тот фрукт, тем самым провоцируют отклонение или несогласие, отказ. Так и в повседневной жизни люди учатся отказываться от чего-то

соразмерно ситуации. Но прежде нужно оговорить или заучить соответствующие символы, жесты или другие знаки.

Прием *"ежедневных действий"*: используется в ежедневно повторяемых действиях, таких как одевание и раздевание, принятие пищи и др. Коммуникативное поведение ребенка является естественно обусловленным, поскольку находит позитивное подкрепление в окружающей обстановке и связано с удовлетворением собственных потребностей. Предпосылкой для коммуникации при выполнении повседневных действий является их структурированность. Ребенок учится предвидеть действия и реагировать на них. Сначала определяют, какому коммуникативному умению следует обучать. Взрослый оставляет достаточно времени между отдельными шагами действия, чтобы у ребенка была возможность отреагировать. Для инициирования спонтанной коммуникации можно намеренно опускать определенные шаги действия, предоставляя ребенку возможность потребовать действовать в привычном режиме. Например, можно вывесить последовательность мытья рук.

Организованная специальным образом обстановка (расположенные на расстоянии любимые объекты) или выполняемая деятельность побуждают ребенка формулировать запрос. Желание получить тот или иной объект (выполнять деятельность) сопровождается установлением зрительного контакта с собеседником. Взрослый может просто ждать до тех пор, пока ребенок самостоятельно не сообщит о своем предпочтении.

Прием *"интуитивного действия"* ребенок сам познает, что он может достичь, показывая на данную фотографию.

Общие рекомендации по использованию коммуникативных альбомов: вовлечение возможно большего количества людей в ситуации общения; регулярное использование коммуникативных альбомов; переход от конкретного к абстрактному; тренировка навыков пальцев – игры с пальцами; связь фотографий с жизненно востребованными ситуациями.

Для того чтобы успешно происходило общение по коммуникативным альбомам с использованием фотографий необходимо познакомить с методикой формирования навыков общения всех педагогов задействованных в сопровождении ребенка с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Активно подключить к этой деятельности родителей. Желательно разработать памятки для родителей по использованию коммуникативных альбомов.

Надо также помнить, что в первый период использования средств поддерживающей коммуникации с детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью есть риск отказаться от них, сделав вывод о том, что ребенок еще не готов. Однако способность к

комунікації формується тільки в процесі самої комунікації. По тому від ведучих цього процесу (взрослих) залежить багато. Пріжде всего – їх віра і впевненість в тому, що ребенок може розуміти зміст комунікації або здатний на це в майбутньому. Для цього необхідно підкріплювати навіть ті сигнали, які, можливо, ще не є комунікативними в повному сенсі слова і обов'язково давати на них відповідь.

Список використаних джерел

1. Варенова, Т.В. Обучение навыкам общения детей с интеллектуальной недостаточностью на основе альтернативных средств коммуникации / Т.В. Варенова, П.А. Ливс // Современная теория и практика специального образования. Сб. науч. трудов. В трех частях. Часть 2. – Мн., 2006. – С. 6 – 15.
2. Землянова, Е.Т. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги / Е.Т. Землянова, Т.В. Лисовская // Дефектология. – 2005. – № 4 – С. 18 – 26.
3. Лисовская, Т.В. Методические рекомендации по реализации программы "Поддерживающее общение" / Т.В.Лисовская // Коррекционно-педагогическая работа с детьми с умственным и физическим недоразвитием: учеб. -метод. для педагогов / И.К.Боровская [и др.]: под ред. Т.В.Лисовской. – Минск: Четыре четверти, 2008. – С. 53-103.
4. Лисовская, Т.В. Невербальная коммуникация как средство включения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в социальные контакты /Т.В. Лисовская / Современная теория и практика специального образования: Сб. науч. тр. в 3 ч. Ч. 2 – Минск: БГПУ, 2006. - С. 154 – 163.
5. Лисовская, Т.В. Поддерживающее общение /Т.В.Лисовская // Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов; под ред. Т.Л. Лисовской. – Минск: НИО, 2007. – С. 41–67.
6. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. - Мн.: УО "БГПУ им. М.Танка", 2007. – 144 с.

Keywords: children with moderate to severe intellectual disabilities, non-verbal means of communication, communicative album, the general principles, stages of communicative album, instructional techniques.

Отримано 1.10.2011

УДК 376.161

О.М. Ляшенко

ОРГАНІЗАЦІЯ КЕРІВНИЦТВА САМОПІДГОТОВКОЮ В УМОВАХ ДОПОМІЖНОГО НАВЧАННЯ

В даній статті розкриваються технології організації та проведення занять в позаурочний навчальний час, дається структура занять з самопідготовки в залежності від вибору форм її організації в умовах допоміжного навчання, показана робота вихователя, яка направлена на підвищення рівня самостійності школярів при виконанні домашніх завдань.

Ключові слова: форми самопідготовки, структура занять з підготовки домашніх завдань, контроль, самоконтроль, взаємоконтроль.

В данной статье раскрываются технологии организации и проведения занятий во внеурочное учебное время, дается структура занятий по самоподготовки, в зависимости от выбора форм ее организации в условиях вспомогательного обучения, показана работа воспитателя, которая направлена на повышение уровня самостоятельности школьников при выполнении домашних заданий.

Ключевые слова: формы самоподготовки, структура занятий по подготовке домашних заданий, контроль, самоконтроль, взаимоконтроль.

В олігофренопедагогіці, також як і в загальній педагогіці, при підготовці до уроків застосовується три форми організації таких занять: фронтальна, фронтально-індивідуальна та індивідуальна.

Однак їх реалізація в допоміжній школі значно відрізняється від масової.

Форма організації самопідготовки самопідготовки знаходиться в прямій залежності від вікових особливостей учнів, цільової установки уроку та етапу проходження навчальної теми. Чим менш розвинена самостійність учнів, тим новіший, і складніший навчальний матеріал, тим більшої регламентації з боку вихователя потребує їх діяльність з підготовки домашніх завдань.

Так, в багатьох випадках об'єктивно необхідна фронтальна форма організації позаурочної навчальної діяльності школярів, яку

характеризує значна питома вага педагогічної допомоги учням з боку вихователя у всіх ланках самопідготовки. В таких випадках вихователь сам повідомляє учням домашнє завдання з записом на дошці послідовності їх виконання; прочитує і фронтально розбирає умову кожного завдання; аналізує хід виконання 1-2 прикладів із даного матеріалу; надає учням поточну допомогу в процесі виконання робіт (ця допомога може бути не тільки індивідуальною, а й фронтальною), що надає діяльності учнів максимально розчленованого характеру.

Приблизний план самопідготовки при фронтальній формі її організації може мати такий вигляд:

1. Організаційний момент.
2. Психологічна підготовка учнів до виконання завдань.
3. Повідомлення учням домашнього завдання та порядку їх виконання.
4. Розбір і вказівки щодо виконання одного з письмових домашніх завдань (порівняно легкого для учнів).
5. Виконання цього завдання учнями.
6. Розбір і вказівки до виконання письмового домашнього завдання з другого предмету.
7. Виконання цього домашнього завдання учнями.
8. Фізкультхвилинка.
9. Виконання домашнього завдання з читання.
10. Фронтальна перевірка якості знань учнів з читання.
11. Підведення підсумків та організоване завершення самопідготовки.

Окрім цього, протягом всієї самопідготовки вихователь здійснює фронтальний перегляд письмових робіт здійснює контроль за ходом виконання домашніх завдань та надає допомогу учням, які випробують забруднення у виконання завдань.

Описана форма організації занять з підготовки домашніх завдань використовується переважно у молодших класах допоміжної школи і особливо в тих випадках, коли цільова установка уроку передбачає ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом.

Відзначимо також, що дана форма організації занять з підготовки домашніх завдань створює особливо сприятливі умови для колективної роботи над Правилами виконання домашніх завдань. Вона може застосовуватись і з учнями середніх класів, коли на самопідготовку по всім предметам заданий новий і складний для учнів матеріал.

Більш ефективною з точки зору можливостей розвитку самостійності учнів є фронтально-індивідуальна форма організації позаурочної навчальної діяльності, коли учням необхідно готувати уроки з декількох предметів з різною новизною та складністю навчального матеріалу. Ця форма в допоміжній школі має місце на всіх

роках шкільного навчання(але переважно використовується в молодших і середніх класах).

В залежності від цільової установки уроку змінюється і керівництво самопідготовкою з боку вихователя. Так, наприклад, вихователь повною мірою здійснює керівництво самопідготовкою після уроків, спрямованих на поглиблення й уточнення вже знайомих учням знань (молодші класи), а також після уроків повідомлення нового матеріалу (середні класи). Він повідомляє учням послідовність виконання завдань, організовує попереднє опрацювання вимог по виконанню завдань з окремих предметів, здійснює контроль, надає індивідуальну допомогу вихованцям у процесі роботи.

Разом з тим, при застосуванні комбінованої форми організації самопідготовки декілька підвищується питома вага самостійної роботи школярів: вони самі уточнюють, що задано (із щоденника чи запису на дошці), більш самостійно виконують домашнє завдання з окремих предметів, проводять самоперевірку і взаємоперевірку виконаних завдань.

Приблизний план самопідготовки при фронтально-індивідуальній формі її організації може мати наступний вигляд:

1. Організаційний момент.
2. Психологічна підготовка учнів до виконання домашніх завдань.
3. Фронтальні вказівки що до виконання завдання (найбільш легкого для учнів).
4. Самостійне виконання (наприклад, з рідної мови) завдання учнями.
5. Фронтальні вказівки до виконання завдання з другого предмету, наприклад, з математики.
6. Самостійне виконання другого домашнього завдання.
7. Індивідуальна підготовка домашніх завдань з усних предметів.
8. Перевірка знань матеріалу з усних предметів.
9. Підведення підсумку самопідготовки та організоване закінчення самопідготовки.

У процесі підготовки уроків вихователь здійснює фронтальний перегляд письмових робіт учнів, контроль за ходом виконання домашніх завдань, надає індивідуальну допомогу учням, які випробовують забруднення.

Індивідуальна форма самопідготовки надає учням допоміжної школи повну самостійність у виконанні домашніх завдань. Вони не тільки самі визначають послідовність виконання завдань, а й роблять самостійно.

Сутність керівництва самопідготовкою вихователем закладається в спостереженні й контролі за ходом виконання домашніх завдань.

Ця форма використовується переважно в старших класах, в деяких випадках – в середніх класах допоміжної школи.

Учні допоміжної школи мають різні можливості в оволодінні знаннями. Якщо ці можливості враховуються вчителем при змісті і об'ємі домашнього завдання, то вихователями - при виборі міри допомоги учням в організації їх самостійної роботи.

Основний вид допомоги в умовах допоміжного навчання – індивідуальний. Для того, щоб учень сам зміг подолати труднощі, які зустрічаються йому на шляху виконання завдань доцільно використати наступні прийоми: запропонувати йому самому знайти помилку; передивитись роботу, виконану в класі; повторити необхідне правило; поставити навідне питання; вказати на місце, де допущено помилку; вказати на необхідність використання наочності.

Як що ж жоден з цих прийомів не приніс успіху, вихователю доцільно використати індивідуальне пояснення або індивідуальний показ виконання домашнього завдання.

В процесі виконання домашніх завдань вихователь може надати учням і фронтальну допомогу в тих випадках, якщо декілька учнів не зрозуміли на уроці той чи інший прийом виконання завдання.

Важливою функцією вихователя у процесі занять з самопідготовки є здійснення контролю за ходом виконання учнями домашніх завдань і їх перевірка. Вихователь слідкує за тим, як учні виконують його вказівки (послідовність виконання завдань, якість їх виконання, час їх виконання, час відведений на виконання як одного так й усіх завдань, самостійність учнів і т.і.), з'ясовує, хто з учнів випробовує забруднення, кому з них необхідно надати допомогу, особлива увага звертається на слабких учнів.

Контроль за ходом виконання домашніх завдань вихователю легше здійснювати при фронтальній формі організації самопідготовки, так як всі учні виконують завдання з одного і того ж предмету. Декілька складніше контролювати діяльність учнів при комбінованій і особливо при індивідуальній формах організації позаурочних навчальних занять в таких випадках від вихователя потрібно здійснення уважного індивідуального підходу до дітей.

При фронтальній формі організації самопідготовки вихователю легше здійснювати і перевірку якості виконаних робіт і знань учнів. Ще під час виконання завдань, проходячи між рядками, вихователь може бачити, хто із школярів виконує завдання правильно, а хто з помилками, і надати необхідну допомогу.

Після виконання завдань учнями і здачі зошитів вихователь здійснює фронтальний перегляд учнівських робіт.

Декілька ускладнюється перегляд письмових робіт в старших класах, так як не всі учні групи виконують одне і теж завдання. Тому тут необхідно перевірку письмових завдань індивідуалізувати.

Перевірку засвоєння матеріалу з усних предметів вихователь здійснює, виходячи з вікових особливостей розумово відсталих учнів. Так, у другому класі перевірка якості знань учнів вихователь здійснює в питально-відповідальній формі. Після вивчення теми він задає питання усьому класу. Вихователь спочатку повинен запитувати більш слабких учнів, якщо ж вони випробують забруднення, на допомогу викликаються учні середньої або сильної групи. Вихователь може провести і вибірку перевірку готовності учнів до уроку.

Крім фронтальної та індивідуальної перевірки якості виконаних домашніх завдань вихователь застосовує також самоперевірку і взаємоперевірку учнів. Застосування цих прийомів викликає у школярів живий інтерес. Знаючи, що його робота буде перевірятися товаришем, кожен учень намагається виконати завдання акуратно і без помилок. Застосування самоперевірки та взаємоперевірки робить роботу вихователя значно легшою, а головне – має велике корекційне значення, сприяє, зокрема, розвитку у дітей критичності та самокритичності.

В молодших класах з метою вироблення розумово відсталим дітям навичок самоперевірки вихователь може застосувати такий прийом, як порівняння отриманих учнями результатів з результатами, котрі заздалегідь заготовлені вихователем. З цією метою на дошці написані правильні відповіді і після того, як діти виконають завдання, вихователь розсуває шторку і пропонує їм звірити свої відповіді з відповідями на дошці. виправлення помилок можливе тільки з дозволу вихователя.

Важливим фактором підвищення ефективності занять з самопідготовки в допоміжній школі є облік особливостей динаміки працездатності розумово відсталих школярів в процесі таких занять. Беручи до уваги те, що для дітей даної категорії характерним є значно більший період входження в роботу, у зв'язку з чим на початку занять їх пізнавальні процеси функціонують на недостатньо високому рівні, заняття з виконання домашніх завдань слід починати з етапу психологічної підготовки учнів до роботи. На цьому етапі вихователь використовує повторення деяких загальних правил організації самопідготовки, пропонує дітям окремі дидактичні ігри, пов'язані з навчальним матеріалом і які проводяться у фронтальній формі, що допомагає включити всю групу у роботу, активізувати увагу школярів.

Безпосередньо виконання домашніх завдань, з урахуванням того що оптимального рівня працездатності діти досягають далеко не зразу слід

починати з більш легких завдань. При цьому враховується, головним чином, характер заданого по тому чи іншому предмету матеріалу. Так, учні легше виконують завдання репродуктивного характеру, побудованому на уже знайомому їм матеріалі. Для підтримки працездатності учнів на достатньому рівні в процесі всього заняття з самопідготовки рекомендується в молодших класах після виконання завдань з двох предметів проводити фізкультурну паузу. Це сприяє певному відновленню розумових сил школярів.

Для усунення перевантажень учням необхідно скласти розклад уроків таким чином, щоб учні середніх класів виконували завдання в один і той же день не більше ніж з трьох, а в старших – не більше ніж з чотирьох предметів, після чого учні приступають до повторення уроків за розкладом наступного дня.

Оскільки основною задачею самопідготовки є закріплення знань отриманих на уроках, підготовку домашніх завдань потрібно проводити в день їх надання.

Список використаних джерел

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 234 с.
2. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 348 с.
3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. – Донецк: Лебідь, 2002. 386 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч.2. – К.: Слово, 2009. – 236 с.
5. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2008. – 218 с.
6. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1984. 238 с.

In this article the technology organization and conduct classes outside normalschool hours, given the structure of self-employment, depending on the choice of forms of organization in an auxiliary study, illustrates how the teacher, which is aimed at increasing the independence of students with their homework.

Keywords: self-form, the structure of classes to prepare homework assignments, supervision, self-control, mutual control.

Отримано 5.10. 2011

УДК 376+371.2

О.О. Ляшенко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ, ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ

В статті представлена розроблена автором модель та етапи формування правової вихованості учнів зазначеної категорії, розкрито сутність кожного з них.

Ключові слова: модель правового виховання, правова вихованість, трансферативність знань, учні допоміжної школи.

В статті представлена розроблена автором модель і етапи формування правового виховання учасників даної категорії, розкрито сутність кожного з них.

Ключевые слова: модель правового виховання, правовая воспитанность, трансферативность знаний, ученики вспомогательной школы.

Проблема побудови правового суспільства й пов'язані з цим питання формування правосвідомості громадян підвищили інтерес до формування правової поведінки школярів. У суспільстві, в якому виникає й розвивається держава, найважливіші суспільні відносини регулюються правом.

Право – це система загальнообов'язкових соціальних норм, що охороняються державою. Держава, установлюючи правові норми для впливу на суспільні відносини, перетворює ці суспільні відносини в правові. Особистість несе юридичну відповідальність в установлених випадках.

Серед різних напрямків виховання школярів значне місце посідає правове виховання, яке трактується дослідниками як складова частина цілісної системи виховання особистості.

Правове виховання є одним з напрямків загального процесу виховання, що містить у собі правову освіту, виховання поваги до чинних законів і норм права, формування активної позиції стосовно протиправних і антигромадських дій.

Слід відзначити, що дослідники дотримуються різних точок зору щодо трактування терміну "правове виховання".

У радянській педагогіці під правовим вихованням розуміли цілеспрямовану і систематичну ідеологічну діяльність керівної партії,

держави, суспільства з метою встановлення соціалістичної правосвідомості в переконаннях, звичках і мотивах поведінки людей.

Аналізуючи дослідження проблем правового виховання ми дійшли висновку, що термін "правове виховання" визначається значною частиною педагогів та психологів як цілеспрямований, планомірний вплив на свідомість дітей шляхом передачі систематизованих знань про державу і право і роз'яснення їм норм законодавства в процесі навчання, а здійснення такого виховання передбачається шляхом агітації і пропаганди, а також за рахунок юридичної освіти населення.

Так, Г.Давидов розглядаючи правове виховання у широкому і вузькому смислі, відмічає об'єктивний вплив всієї правової системи, яка охоплює все суспільство і власно педагогічний процес. "Правове виховання школярів – це цілеспрямований вплив спеціально відібраних правових явищ на особистість, її активна взаємодія з ними в процесі формування поваги до норм права"[2,15].

Правове виховання неповнолітніх трактується як складний процес, який включає в собі наступні три рівні: перший рівень – це безпосередній вплив на особистість з метою передачі її соціальних цінностей і норм, вироблення стійкої установки на правомірну поведінку; другий – опосередковане діяння на свідомість через урегулювання соціальної структури і покращення умов життєдіяльності особистості; третій – розвиток і удосконалення форм соціальної організації управління і контролю [2].

Правове виховання визначається як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, психологію вихованців, усього укладу суспільного життя, ідеологічних факторів з метою формування у них глибоких і стійких формувань, переконань і почуттів, прищеплення їм високої правової культури, навичок юридичного спілкування [5,17].

Те саме стосується і допоміжної школи для дітей з вадами інтелектуального розвитку. Б.Пузанов трактує правове виховання як цілеспрямований і системний вплив на особистість для формування правової свідомості, розвитку правових почуттів, вироблення навичок і звичок правомірної поведінки.

Вивчення теоретичних засад проблеми дослідження дозволили уточнити поняття "правове виховання" стосовно дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Правове виховання розумово відсталих дітей – суспільно та особистісно важливий напрям управління процесом їх соціалізації на основі формування повсякденної правосвідомості особистості з вадами інтелекту як детермінанти її соціально нормативної поведінки та профілактики асоціальних проявів здійснюваний на перспективному реалістичному моделюванні життєдіяльності випускника допоміжної школи у різних сферах взаємодії з оточенням, та спрямований на

корекцію інтелектуальної, емоційно-ціннісної, поведінково-вольової сфер розвитку розумово відсталої дитини.

У сучасній педагогіці домінуючою є думка про те, що правове виховання реалізується не стільки через цілеспрямований і системний вплив на свідомість, психологію вихованців, їх образ життя, скільки через взаємопов'язану діяльність вихователя та вихованців, спрямовану на формування у дітей глибоких і стійких знань, переконань і почуттів, а також формування правової поведінки.

Як показав аналіз практики організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі, увага педагогів в основному акцентується лише на організації зовнішнього впливу на особистість учня і навчально-виховний процес реалізується за інформаційно-репродуктивною технологією, в основі лежить формула суб'єкт-об'єктних взаємовідносин вчителя та учня. Процес правового виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку набуває більшої ефективності, коли в його основі лежить педагогічна взаємодія вчителя та учня в структурі навчально-виховної діяльності. В умовах переходу до особистісно орієнтованої освіти ми визнаємо необхідність поетапного формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин в системі організації педагогічного процесу. Тому зрозуміло, що на першому етапі домінуючим буде механізм впливу педагога при організації правового виховання. Однак, він має бути таким, який передбачає поступове формування такої структури навчально-виховної діяльності, яка ґрунтується на взаємодії учасників педагогічного процесу. Тобто при організації педагогічного впливу педагог поступово, ситуативно використовує методи навчання, які передбачають актуалізацію життєвого досвіду учня.

Стосовно розумово відсталих дітей перший етап може бути складним і затяжним, оскільки йдеться про якісно новий рівень навчальної діяльності учня, його здатність до виконання навчальних занять в режимі інтерактивних технологій.

Тому, процес правового виховання ми визначили як цілеспрямований, системний вплив на учня, який набуває тенденцію до переходу на рівень взаємодії: взаємопов'язаної діяльності педагога та учня, спрямованої на формування правової вихованості у комплексі всіх її складових.

В нашому дослідженні ми визначили логіку процесу формування правової вихованості учнів з вадами інтелектуального розвитку, оскільки саме на її основі обґрунтовуються базові підходи як до формування моделі правового навчання, так і визначення критеріїв та показників, за якими здійснюється діагностика рівня сформованості правової вихованості розумово відсталих учнів в процесі експерименту.

Проблемами структурування правового виховання в загальноосвітній школі займалися різні дослідники. Так, В. Дубровський [3], розробляючи структуру правового виховання

старшокласників, виділяє такі її складові: соціально-правове замовлення; навчально-виховний процес; суб'єктивні і об'єктивні фактори, а також мету завдання, зміст, форми, методи та принципи виховання.

В. Головченко визначає таку загальну схему реалізації механізму формування правових переконань особистості: правові знання – відношення до них особистості – стійкість до впливу негативних мотиваційних подразників – здатність до саморегуляції – зацікавленість в результатах правомірної поведінки – належна поведінка. "Ознаками стійких правових переконань є глибоке усвідомлення особистістю змісту і важливості правових норм і принципів, їх суворе і добровільне виконання у повсякденному житті, вміння протистояти негативному впливу оточуючого середовища; активно протидіяти різним правопорушенням; участь у правоохоронній практиці" [1, 84].

Логіку формування системи правового виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку ми відобразили через відповідну структурно-функціональну модель.

Аналізуючи різні підходи дослідників до структурування процесу правового виховання школярів, ми виявили спільні позиції, які стосуються визначення основних етапів процесу.

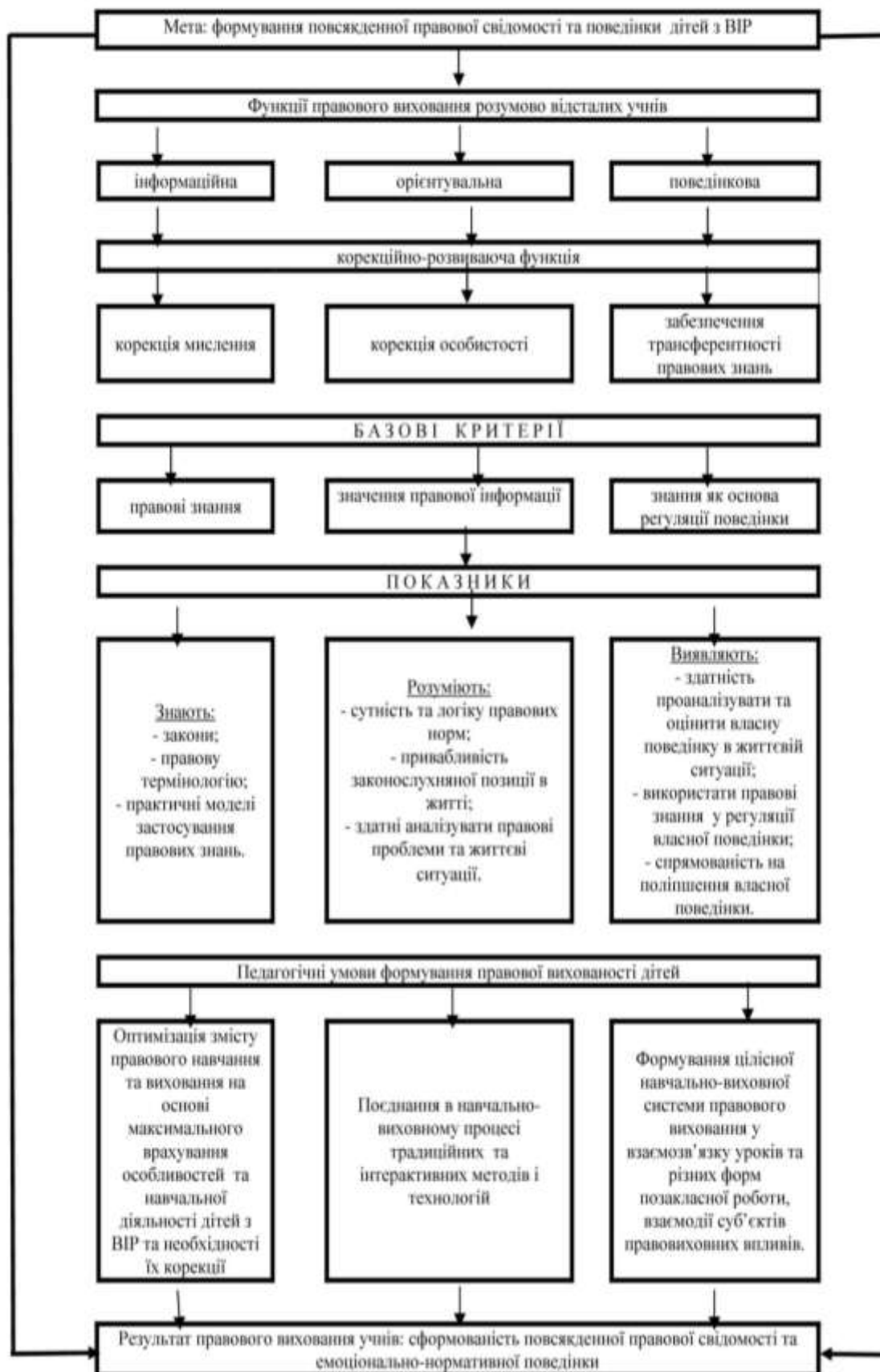
На основі загальних теоретичних основ правового виховання розумово відсталих дітей ми зробили спробу сформуванню цілісної моделі, яка структурно відображає логіку означеного процесу.

Системоутворюючим компонентом моделі виступає мета правового виховання школярів, яка в кінцевому рахунку об'єктивується в результат діяльності. Саме отриманий результат (його співвіднесення з поставленою метою) і буде виступати головним критерієм успішності впровадження даної моделі в практику організації правового виховання школярів. Зазначена в моделі загальна мета: формування повсякденної правової свідомості та поведінки розумово відсталих дітей реалізується через базові функції правового виховання даної категорії учнів, які ми визначили як: інформаційна, орієнтувальна, поведінкова. Ці функції направлені на формування основної - корекційно-розвивальної, яка передбачає корекцію мислення, забезпечення трансферативності правових знань та корекцію особистості. Передбачається, що отримані учнями правові знання через забезпечення відповідного рівня їх осмислення, зрештою, повинні стати основними регуляторами формування їх діяльності, поведінки. Відповідно до функцій ми визначили базові критерії та групи показників до кожного з них, за якими можна діагностувати рівень правової вихованості дитини.

Структурно-функціональна модель

правового виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку (ВІР) в умовах навчально-виховного процесу допоміжної школи

Структурно-функціональна модель
 правового виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку (ВІР) в умовах
 навчально-виховного процесу допоміжної школи



Окремим блоком ми представили базові практичні основи, які забезпечують ефективність формування правової вихованості школярів з вадами інтелектуального розвитку, які, як показав теоретичний аналіз проблеми та існуючий досвід правового виховання в допоміжній школі, є найбільш значущими, тобто такими, які найбільшою мірою забезпечують ефективність процесу.

Розроблена модель формує загальне уявлення про структурну організацію цілісної системи правового виховання, вона дає можливість вчителям та вихователям забезпечити цілісність, цілеспрямованість, а відтак і ефективність процесу правового виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку в умовах допоміжної школи.

В контексті загальної структурно-функціональної моделі, яка відображає цілісну систему правового виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку в умовах навчально-виховного процесу допоміжної школи, ми розробили субмодель, яка стосується безпосередньо процесу організації правового виховання школярів. Вона представляє процес поетапного переходу від діяльності, спрямованої на засвоєння необхідної правової інформації до осмислення її сутності в контексті різних видів та форм діяльності, життєвих ситуацій, до найвищого рівня за яким засвоєна інформація стає регулятором діяльності та поведінки самого учня.



Так, першим етапом неодмінно виступає етап формування інформаційної основи правового виховання, який передбачає, що, отримуючи знання про правові норми, співвідносивши їх зі своїми життєвими уявленнями, учень виробляє на цій основі своє ставлення до правових фактів і явищ. Правова інформація виступає основою оволодіння учнями як загальними, так і конкретними правовими знаннями.

Наступним етапом правового виховання є забезпечення усвідомлення дитиною знань про правові норми на основі реальних ситуацій, які були змодельовані з урахуванням життєвого досвіду дитини. На цьому етапі діяльність учнів супроводжується аналізом ситуації, виділенням в ній головної проблеми, використанням при осмисленні та вирішенні ситуації отриманих знань, а також їх узагальненням та оцінюванням практичної значущості. Навчальна діяльність супроводжується аналізом придбаних правових знань, виділенням основної правової ідеї, формулюванням правового висновку. В рамках даного етапу діяльності актуалізуються такі процеси: аналізування конкретної ситуації, виділення головної проблеми; використання отриманих знань в контексті конкретних ситуацій; узагальнення отриманих знань, оцінка їх практичної значущості.

Третій етап визначає процес трансформації знань у механізм регулювання розумово відсталим учнем власного життя та поведінки. Означений етап є основою формування в учнів вміння використовувати отримані знання на практиці, для моделювання своєї поведінки, вміння самостійно приймати адекватні рішення у життєвій ситуації. Обмірковуючи правові норми, у школяра розвивається потреба діяти згідно засвоєних знань і в такий спосіб процес накопичення правових знань переходить у процес формування правових переконань.

Навчально-виховна діяльність школярів на даному етапі орієнтована на: асоціювання навчальних (імітованих) ситуацій з досвідом власного життя; формування моделі власної поведінки в конкретній ситуації з урахуванням отриманих знань та досвіду аналізування ситуацій.

Аналізуючи систему принципів організації правового навчання та виховання учнів загальноосвітньої школи ми зробили спробу осмислити їх в контексті особливостей педагогічного процесу допоміжної школи, враховуючи специфіку навчально-виховної діяльності розумово відсталих дітей.

Особливого значення у правовому вихованні означеної категорії дітей набуває принцип доступності, логіка якого полягає в тому, щоб вести дитину від легкого, простого і конкретного до важкого, складного і абстрактного.

Слід також відзначити, хоча правове навчання та виховання в допоміжній школі і відрізняється елементарністю, знання з права повинні даватись науково достовірними, на рівні сучасного розвитку як юридичної, так і педагогічної, психологічної наук.

Список використаних джерел

1. Головченко В.В. Эффективность правового воспитания. Понятие, критерии, методика измерения / В.В. Головченко. – К.: Наукова думка, 1985. – 129 с.
2. Давыдов Г.П. Правовое воспитание в системе работы школы / Г.П. Давыдов, В.М. Обухов. – М.: Педагогика, 1976. – 48 с.
3. Дубровский В.Ф. Педагогические условия формирования правовой культуры старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Валерій Федорович Дубровский. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1997. – 173 с.
4. Рябко И.Ф. Основы правовой педагогики / Ирина Федоровна Рябко. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1973. – 188 с.
5. Фіцула М.М. Правове виховання учнів / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: ІЗМН, 1997. – 146 с.

The article presents the author's model and stages of legal education of students in this category, revealed the essence of each.

Keywords: model of legal education, legal education, transferativeness of knowledge of the special school pupils.

Отримано 2.10.2011

УДК 376-056.36-053.5(476)

І.Ю. Макавчик

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті висвітлений теоретичний аспект проблеми змісту освіти дітей з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: освіта, зміст освіти, система спеціальної освіти, інтелектуальна недостатність.

В статье освещен теоретический аспект проблемы содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: образование, содержание образования, система специального образования, интеллектуальная недостаточность.

Развитие образования – приоритетная задача третьего тысячелетия, поставленная мировым сообществом. Процессы развития общества, его переход в статус "информационного" привели к переосмыслению роли человеческого потенциала. Именно образованию сегодня отведена главная роль в развитии способностей человека, позволяющих ему активно участвовать в экономической, политической и культурной жизни человеческого сообщества. Сфера образования, находясь в постоянной динамике, реагирует на изменения внешней среды, адаптируется к ее меняющимся потребностям и активно влияет на ее состояние. В условиях глобализации и развития информационных технологий именно образование предопределяет личностные качества каждого человека, его знания, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, экономический, нравственный, духовный потенциал каждого государства и цивилизации в целом [3].

Сложность исследования проблем образования состоит прежде всего в неоднозначности определения самого понятия "образование", т.к. будучи фундаментальным, оно находит отражение в дидактике, педагогике, антропологии, философии и в др. науках о человеке.

Различные грани образования, как общественного явления, изучает ряд наук о человеке, сохраняя при этом свой специальный объект исследования. И только педагогика как "специальная наука об образовании", определяет его как педагогический процесс в единстве воспитания и обучения.

С педагогической точки зрения, по мнению В.В.Краевского, образование выступает в двух аспектах: как общественное явление и как педагогический процесс. Педагогический процесс В.В. Краевский определяет как смену состояний системы педагогической деятельности, в которой реализуются цели и задачи образования [2].

Факторами, определяющими то или иное состояние образования, по мнению Л.В. Усовой, являются политические явления и процессы, происходящие в определенном государстве. Они же становятся причинами, условиями и предпосылками смены состояний образования. Изменения политического устройства влекут за собой изменения цели и содержания образования.

Руководство системой образования государство осуществляет посредством образовательной политики. Л.В.Усова вычленяет два основных исторически сформировавшихся типа такого влияния:

тоталитарно-патерналистский (соответствует обществам, в которых властвует идеология правящей партии, являющаяся одновременно и государственной идеологией; государство осуществляет полный контроль над всеми социальными институтами, включая и образование); либеральный (соответствует обществам, в которых реализуется право каждого человека на свободное от идеологических и политических предпочтений образование и на свободный выбор его форм и видов, как при поддержке государства, так и за счет собственных средств).

Целью образовательной политики любого современного государства является создание такой системы образования, которая бы, с одной стороны, социально, ментально и культурно отражала потребности и интересы общества и государства, а с другой – органично вписывалась бы в контекст международной системы образования [6].

С 90-х годов XX века культурно-образовательные изменения в мире рассматриваются в аспекте глобализации, чему способствует развитие коммуникаций, технологический прогресс, информационная революция, развитие мирового образовательного пространства. Процессы глобализации оказывают влияние на изменение парадигмы образования. При планировании и принятии решений в области образования политические деятели уходят от постулатов теории "человеческого капитала" (образовательная концепция индивидуализации) к теории глобальной безопасности, предусматривающей развитие кооперации учащихся и интеграции образовательных систем [3]. Новые цели образования закономерно требуют переосмысления подходов к отбору содержания образования.

Различные аспекты проблемы содержания образования представлены в исследованиях Ю.К. Бабанского, И.П. Волкова, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В. Оконь, М.Н. Скаткина, Д.Б. Эльконина и др.

Обобщив множество подходов к определению сущности содержания образования, В.В. Краевский выделяет три концепции с точки зрения их соответствия задаче формирования человека современного общества: сциентистская, конформистская и культурологическая [2].

Первая концепция трактует содержание образования как систему педагогически адаптированных основ наук, подлежащих изучению в школе.

Качества личности, такие как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п., остаются вне поля зрения. Данный подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной

самостоятельной жизни. Человек выступает здесь как фактор производства.

Другая концепция рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Это определение, по мнению В.В. Краевского, согласуется с конформистскими установками, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры. В данном случае целью образования является передача подрастающему поколению знаний и навыков по родному языку, математике, физике и другим учебным предметам. Это не отвечает требованиям современных условий, которые заключаются не только в овладении определенным учебным содержанием, но и в развитии у учащихся таких качеств, как: сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению своекорыстия, бездушия и несправедливости, недостаточного внимания к эстетическому и общественному прогрессу и т.п.

Культурологическая концепция, по мнению В.В. Краевского, в большей степени соответствует установкам современного образования. Содержание образования трактуется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте. Помимо “готовых” знаний и опыта осуществления способов деятельности, данная концепция предполагает формирование у учащихся опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Это способствует формированию таких качеств личности как: самостоятельность, ценностное отношение к окружающему миру, людям, способность изменять социальную систему [2].

Таким образом, разнообразие подходов к проблеме содержания образования в рамках общей дидактики свидетельствует об альтернативности решений и их дискуссионном характере. На уровне отдельного государства ее компромиссное решение закреплено в законодательно–нормативных документах: законах либо кодексе об образовании, образовательных стандартах, учебных планах, программах, учебниках.

Проанализированные В.В. Краевским подходы относятся к системе общего образования, имеющей в центре своего внимания ребенка с сохраненным психическим и физическим здоровьем и развивающегося в специально созданном социально и культурно обусловленном пространстве. Образование учащихся с ограниченными возможностями

жизнедеятельности в данных концепциях не рассматривается. В то же время, наличие отклонений в психофизическом развитии приводит к "выпадению" ребенка из социокультурного пространства либо к его отчуждению.

В рамках обозначенной выше новой образовательной парадигмы стало возможным включение человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в общий социально-экономический и социокультурный контекст. Условием такого включения служит обеспечение государством специализированной помощи не только в сфере образования, но и здравоохранения и социальной поддержки [4]. Организационной формой образовательной помощи являются национальные системы специального образования, обеспечивающие законодательно закрепленное (в ряде международных и национальных документов) право на образование всех детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Доминирующей общеевропейской тенденцией развития специального образования являются интеграционные процессы, проявляющиеся в сближении общего и специального образования. В данных условиях, на наш взгляд, вопросы образования детей с интеллектуальной недостаточностью должны подвергаться особо пристальному изучению.

Обоснование такой необходимости представлено в исследовании Л.А. Потылициной. Автор отмечает, что при интеллектуальной недостаточности, причиной которой является тотальное поражение коры головного мозга, в первую очередь необратимо нарушена способность к логическому познанию и самопознанию. Сознание такого человека потенциально "как бы не способно" вместить в себя тот объем сведений, который доступен человеку с нормальным интеллектом, оно "плохо приспособлено" для преобразующей деятельности и, особенно, в сфере умственного труда. Поэтому, по мнению Л.А. Потылициной, в отличие от других категорий лиц с ограниченными возможностями развития, результат процесса социализации данной категории даже при самых оптимальных условиях будет иметь пределы, обусловленные нарушением познавательных способностей. В рамках же субкультуры процесс социализации человека с интеллектуальной недостаточностью протекает более успешно.

Однако, на данном этапе развития человечества субкультура людей с нарушениями интеллекта не способна к самоорганизации и саморазвитию (в отличие от субкультур людей с нарушениями слуха и зрения). Для ее возникновения и существования нужны организационные, поддерживающие усилия со стороны общества. Но,

как утверждает Л.А. Потылицина, современное общество еще не готово признать сообщество людей с интеллектуальной недостаточностью в качестве равного партнера. Субкультуру таких людей, как правило, воспринимают как более низкий уровень отражения культуры общества в целом, что препятствует полноценной реализации интеграционных задач и в социальной и в образовательной сферах[5].

По указанным выше причинам образование детей с интеллектуальной недостаточностью является нецензовым (завершенным), что позволяет осуществлять специфический подход при реализации индивидуальных программ развития. Для достижения образовательных целей, в данном случае, одного лишь педагогического воздействия недостаточно. Необходима комплексная помощь, представленная единством педагогических, психологических и медицинских мероприятий. Все это определяет специфику отбора, структурирования и реализации содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью и требует серьезного научного обоснования.

Исследования обозначенной нами проблемы в специальной педагогике представлены лишь одной работой: Н.П. Коняева "Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование)", 1988г. [1].

Автор анализирует содержание обучения детей с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения развития теории коррекционно-воспитательной работы и предлагает следующую периодизацию:

I. 1917 – 1923 гг. – этап адаптации содержания обучения дореволюционной вспомогательной школы к новым условиям.

В это время оформляется новая политика Советского государства в области народного образования, осуществляется становление государственной системы специального образования. Учебный процесс во вспомогательных школах основывается на программах "обычных" начальных школ, при этом учителя могут перерабатывать их по своему усмотрению. Единственным дополнением к этим программам являются занятия по труду.

В 1923 году издается книга "Вспомогательные школы для отсталых детей" Е.В. Герье и Н.В. Чехова. В ней авторы публикуют программы, разработанные московскими педагогами до Октябрьской революции. В этом же году А.Н. Граборов в книге "Вспомогательная школа" предлагает свою программу, составленную по принципам единой трудовой школы и впервые включающую задачи профессионального образования детей с интеллектуальной недостаточностью.

Так как эти программы не утверждались официально, учителя имели возможность выбирать любую из них и вносить собственные изменения.

II. 1924 – 1930 гг. – приведение содержания обучения во вспомогательной школе в соответствие с новыми целями и задачами советской школы.

Осуществляется переосмысление состояния теории и практики специального образования с позиций диалектико-материалистической методологии. Критикуется биологизаторский подход в понимании сущности аномального развития и задач обучения "аномальных" детей, изолированность специальных образовательных учреждений и их учащихся от массовой школы. Принимается решение о необходимости сближения вспомогательной школы с массовой, что находит отражение в проекте программы вспомогательной школы, основанной на комплексной системе обучения (1927 г.).

III. 1928 – 1929 гг. - утверждение первых официальных учебных планов и программ для вспомогательной школы, рассчитанных на пятилетний срок обучения и составленных по следующим принципам: комплексности, расположения учебного материала от близкого к далекому, связи с жизненной практикой, концентричности. Дополнительно разработаны программы по труду.

Не смотря на высокую оценку комплексных программ ведущими дефектологами того времени, в начале 30-х гг. они были отменены в связи с отказом от них массовой школы.

IV. 1931 -1936 гг. – обострение противоречивых взглядов на цели и задачи вспомогательной школы и ослабление ее специфики (в связи с крайностями в реализации принципа социального воспитания в условиях сближения вспомогательной школы с массовой).

Влияние педологии отрицательно сказалось на фактическом составе учащихся при комплектовании вспомогательных школ. Это в свою очередь негативно отразилось на структуре учебных планов и программ.

В 1931 году Наркомпрос принимает решение о всеобщем обязательном обучении "дефективных" детей. Как следствие – вспомогательная школа-пятилетка реорганизуется во вспомогательную фабрично-заводскую семилетку, а комплексные программы заменяются предметными. В учебный план вспомогательной школы включены предметы: математика, физика, русский язык, литература, биология, обществоведение, география, труд.

В первой половине 30-х гг. началась работа по созданию специальных учебников для вспомогательной школы (до этого времени обучение осуществлялось по учебникам массовой школы).

V. 1936 – 1941 гг. – возвращение специфики вспомогательной школы в связи с вступлением в силу постановления "О педологических

извращениях в системе наркомпросов", определяющим педологию как лженауку.

В результате был пересмотрен состав учащихся и сокращена сеть вспомогательных школ.

Основной специфической характеристикой педагогического процесса во вспомогательной школе определена коррекция недостатков психофизического развития учащихся.

В 1938 году принят новый учебный план и новые программы, которые в последующем рассматриваются как основополагающие. Определены цели, задачи и содержание деятельности вспомогательной школы на длительный период.

VI. 1941 – 1945 гг. – содержание обучения приводится в соответствии с нуждами военного времени.

Увеличивается количество часов на профессионально-трудовое обучение, выходят первые специальные программы по слесарному, швейному делу и деревообработке.

VII. 1945 – 1975 гг. – повышение общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы и ее коррекционно-воспитательной направленности.

Все изменения в содержании обучения учащихся вспомогательной школы на данном этапе определены следующими факторами: 1947 год – приказ Министерства просвещения РСФСР "О мероприятиях по улучшению работы специальных школ"; реформы в общей системе народного образования; результаты научных исследований в области специальной педагогики и психологии; совершенствование отбора учащихся во вспомогательную школу; введение всеобщего обязательного среднего образования и, как следствие, переход вспомогательной школы на восьмилетний срок обучения; разработка теоретических основ дифференцированного обучения учащихся вспомогательной школы, что привело к попыткам дифференциации содержания программного материала; научное обоснование требований к содержанию обучения во вспомогательной школе (завершенность, доступность, дифференциация, жизненная и практическая направленность, наличие пропедевтического периода и межпредметных связей).

VIII. 1976 г. - ...

На этом этапе активно совершенствуется система профессионально-трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы, которая с этой целью дополняется 9-м классом.

1981 год – в учебный план вводятся занятия по социально-бытовой ориентировке.

Осознается необходимость кардинальных реформ в связи с изменением социокультурной ситуации [1].

Назревавшие реформы в системе специального образования нашли свое разрешение, но уже в рамках национальных образовательных систем самостоятельных государств, вышедших из состава СССР.

Современные процессы модернизации специального образования требуют переосмысления накопленного опыта, его учета и внедрения в практику с точки зрения новых методологических позиций.

Список використаних джерел

1. Коняева, Н.П. Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование): дис. канд. пед. наук: 13. 00.03. – М., 1988. – 230 с.
2. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В.Краевский // Вопросы философии, 2009, №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kraevskyvv.narod.ru/papers/nauki.htm>. - Дата доступа: 5.09. 2011.
3. Мясников В.А., Найденова Н.Н., Тагунова И.А. Образование в глобальном измерении: монография. / В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, И.А. Тагунова. - М.: Изд-во ИТИПРАО, 2009. – 512 с.
4. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фурьева. – М.: Академия, 2011. – 336 с.
5. Потылицына Л.А. Особенности процесса социализации людей с ограниченными возможностями развития: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 19.00. 01.– Красноярск., 2007. - 29с.
6. Усова Л.В. Государство и образование: политические аспекты взаимодействия: автореф. дис. ... канд. полит. наук: 23.00. 02. – М.: Московск. эконом. - прав. инс-т, 2005. – 24 с.

The theoretical aspect of a problem of formation content of the children with intellectual insufficiency is described in the article.

Keywords: formation, the formation content, system of special education, intellectual insufficiency

Отримано 3. 10.2011

УДК 376

С.П. Миронова

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено теоретичне та практичне узагальнення особливостей і методики виховання дітей з вадами інтелекту в умовах допоміжної школи.

Ключові слова: діти з вадами інтелекту, виховання, методи виховання, допоміжна школа.

В статье обобщены особенности и методика воспитания учащихся вспомогательной школы.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, воспитание, методы воспитания, вспомогательная школа.

Одним із вагомих завдань закладів корекційної освіти є виховання особистості. Цій проблемі присвячено багато праць у корекційній педагогіці. Зокрема, різні аспекти виховання учнів допоміжної школи висвітлено у роботах таких вчених: А.С. Белкін, В.І. Бондар, Н.М. Буфетов, А.М. Висоцька, Т.Н. Головіна, І.Г. Єременко, В.О. Липа, В.Ф. Мачихіна, Н.С. Коломинський, Т.І. Пороцька, В.М. Синьов та ін. Проте проблеми виховної роботи з дітьми, що потребують корекції інтелектуальних вад, залишаються й на часі актуальними. Метою нашої статті є теоретичне та практичне узагальнення особливостей та методики виховання дітей з вадами інтелекту в умовах допоміжної школи.

Наслідки ураження центральної нервової системи у розумово відсталих школярів значно ускладнюють виховну роботу з ними. Проте в цих дітей є і багато можливостей для розвитку. Тому мета виховання в допоміжній школі не виводиться із особливостей розумово відсталих учнів. Вади психофізичного розвитку не можуть бути ґрунтом для формулювання особливих “дефектологічних” цілей і завдань, пристосованих до дефекту. **Мета і завдання виховання в допоміжній школі такі ж, як і в масових загальноосвітніх закладах.** Виховний процес так само спрямований на всі сторони розвитку особистості, а його джерелами виступають діяльність і спілкування. У процесі виховання в дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть

їм основою для подальшого самостійного життя.

Проте реалізуються загальні виховні напрямки і цілі з урахуванням наявних у розумово відсталих дітей особливостей розвитку. Тобто **загальні виховні завдання мають поєднуватись із корекційними.**

Як і у навчанні, так і у вихованні слід враховувати взаємодію біологічного і соціального факторів щодо розвитку дитини. Відомо, що супутні ознаки розумової відсталості (відхилення третього порядку), до яких відносяться різні порушення характеру і поведінки, піддаються педагогічній корекції, тобто вони взагалі не є обов'язковими для цих дітей. У більшості випадків вони виникли у результаті неправильної взаємодії розумово відсталої дитини із середовищем; під впливом соціальних факторів, які не враховували особливостей цієї дитини, і не мали на меті формування у неї правильних норм поведінки.

Методологічною основою виховної роботи і її оптимістичної перспективності є вчення Л.С.Виготського про те, що, по-перше, водночас з дефектом виникають і компенсаторні можливості для його подолання, а по-друге, у розумово відсталої дитини окрім вад є і багато позитивного. Ці можливості та позитивні резерви особистості дитини і мають бути використані у якості фундаменту виховання. Недостатність одних функцій компенсується за рахунок опори на більш розвинені. Основою корекції має стати розвиток вищих психічних функцій, розширення сфери спілкування, розвиток соціально-трудова колективних стосунків.

Процес виховання розумово відсталих дітей ускладнюється певними особливостями їхнього психофізичного розвитку, неврахування яких може призвести до погіршення структури дефекту. Проте наявність особливостей розумово відсталих дітей, зумовлених впливом біологічного фактору, не означає, що ці діти не підлягають вихованню, а навпаки – підкреслює необхідність створення спеціальних умов, використання корекційних методів, які послаблять дію первинного дефекту і дозволять підготувати учнів допоміжної школи до самостійного життя.

У вихованні дітей з вадами інтелекту необхідно враховувати також і окремі суб'єктивні фактори, серед яких найбільш суттєвими є: 1) негативний досвід перебування у масовій школі; 2) негативний вплив сім'ї (надмірна опіка або педагогічна занедбаність, випадки алкоголізму, наркоманії тощо). Через ці фактори у дитини формуються негативні навички поведінки та риси характеру, неадекватна самооцінка, невіра у свої можливості.

Своєрідність розвитку розумово відсталих учнів, попередній негативний життєвий досвід звичайно ускладнюють процес їхнього виховання у допоміжній школі. Проте це тільки ще раз підтверджує, що окрім загальних виховних завдань стосовно цих дітей мають

реалізовуватись і корекційні, спрямовані на подолання негативних рис характеру і поведінки, послаблення ядерного впливу на хід розвитку дитини.

Правильно організоване виховання має підготувати людину до трьох головних ролей у житті – громадянина, працівника і сім'янина. Такі ж орієнтири ставить перед собою і допоміжна школа. З огляду на це, основними напрямками у вихованні школярів є такі:

- ✓ розумове виховання;
- ✓ формування наукового світогляду;
- ✓ моральне виховання;
- ✓ статеве виховання і підготовка до сімейного життя;
- ✓ виховання свідомої дисципліни, почуття обов'язку та відповідальності;
- ✓ правове виховання;
- ✓ виховання несприйнятливості до наркогенних речовин;
- ✓ екологічне виховання;
- ✓ трудове виховання;
- ✓ економічне виховання;
- ✓ профорієнтаційна робота в школі;
- ✓ естетичне виховання;
- ✓ фізичне виховання.

Виховання буде дієвим лише тоді, коли воно комплексно впливатиме на:

- формування знань, переконань, світогляду;
- формування навичок моральної поведінки;
- формування позитивних рис характеру і волі;
- виховання моральних почуттів.

Корекційні зусилля у роботі з учнями допоміжної школи мають спрямовуватись на подолання розриву у розвитку свідомості, поведінки, характеру і почуттів. Особлива увага звертається на подолання розходження між словом і ділом; намірами, бажаннями і реальними вчинками; розумом і емоційними проявами. Ці завдання можна розв'язати на основі комплексного підходу до всіх сторін особистості дитини.

Особливого значення набувають методи виховання учнів. У закладах корекційної освіти використовують методи загальної педагогіки, адаптовані до специфіки розвитку дітей певної категорії. Опишемо особливості реалізації методів виховання дітей з вадами інтелекту.

Методи виховання – це способи педагогічного впливу на вихованців, спрямовані на досягнення бажаного рівня їхньої вихованості.

Методи виховання застосовуються не лише у процесі позакласної

виховної діяльності, а й на уроках, при виконанні режимних моментів, тобто у процесі будь-яких видів життя і діяльності розумово відсталої дитини.

Методи виховання виконують наступні **функції**:

- передача дітям досвіду суспільних стосунків;
- формування в учнів суспільно ціннісних моральних потреб і прагнень;
- формування навичок моральної поведінки;
- педагогічно доцільна організація різних видів дитячої діяльності;
- гальмування небажаних проявів, корекція раніше сформованих негативних якостей особистості; стимулювання до позитивних вчинків і дій.

З метою комплексної реалізації виховних завдань у вихованні розумово відсталих учнів слід гармонійно поєднувати такі методи виховання, як: методи формування моральних знань; методи формування досвіду суспільних стосунків і навичок моральної поведінки; методи стимулювання поведінки та діяльності учнів.

Реалізація методів формування моральних знань спрямована на формування в учнів системи поглядів і переконань. Про важливість цієї мети говорив Л.С. Виготський: "Розуміти, як слід правильно вчинити, ще не означає зробити правильно. Проте моральне оздоровлення нашої поведінки має починатись саме з оздоровлення думок" [1].

До методів формування моральних знань відносяться: розповідь, пояснення, переконання, приклад, читання і обговорення літературних творів на морально-етичну тематику, морально-етична бесіда.

Розповідь у вихованні використовується з метою тлумачення змісту моральних понять, розкриття образів позитивних героїв-прикладів; збудження у дітей радісних емоцій з приводу позитивних вчинків дійових осіб і почуття обурення з приводу негативних. Тематика розповідей має відповідати віковим особливостям дітей, їхнім інтересам, бути пов'язаною із життям учнів.

Пояснення – це формування знань про норми і правила поведінки. Розумово відсталі учні мають не механічно, а свідомо оволодіти системою моральних норм і правил, розуміти для чого вони існують і чому їх необхідно дотримуватись.

Переконання – це шлях впливу на самосвідомість дитини. Цей метод полягає у емоційному і глибокому роз'ясненні сутності соціальних і духовних стосунків та правил поведінки, у розвитку свідомості дитини, її почуттів, поглядів і переконань, стимулюванні до самовиховання. Використовуючи цей метод, слід пам'ятати, що розумово відсталі діти є некритичними, навіюваними, у них сильно розвинена здатність до наслідування без адекватної оцінки вчинків і

дій. Тому переконання дітей має поєднуватись із розвитком у них критичності мислення, самосвідомості, стійкого життєвого світогляду. Здійснюється переконання у вигляді як індивідуальної, так і колективної роботи, з урахуванням вікових, характерологічних особливостей дітей, їх попереднього життєвого досвіду.

З метою формування моральних знань, поглядів, впливу на свідомість дітей використовується і **читання та обговорення творів на морально-етичну тематику, перегляд і обговорення кінофільмів**. Твори добираються відповідно до вікових особливостей учнів і завдань виховання. Вихователь може читати художній твір чи переказувати його, що залежить від обсягу і ступеня складності змісту. Гарним виховним потенціалом володіють казки (як народні, так і авторські), проте використовувати їх слід обережно, оскільки розумово відсталі діти не завжди правильно розуміють їх прихований чи переносний зміст. Всі прочитані або переглянуті твори слід обговорити з учнями, переконатись у тому, що діти правильно зрозуміли їх зміст, дали адекватну оцінку вчинкам і діям героїв, зробили висновки, важливі для свого самостійного життя.

Морально-етична бесіда – це засіб залучення учнів до обговорення, аналізу вчинків та вироблення у них моральних оцінок і суджень. Морально-етична бесіда використовується з такими цілями:

- надати можливість дитині осмислити свій повсякденний досвід, досвід колективу, співвіднести його із загальноприйнятими моральними оцінками;
- розширити межі моральних уявлень дітей, пов'язати їх із конкретними вчинками;
- коригувати неправильні уявлення і відомості.

Морально-етична бесіда може проводитись у вигляді бесіди-гри, бесіди-інсценування, бесіди, заснованої на активній розумовій діяльності дітей. Вибір виду бесіди залежить від її теми, віку учнів, виховних завдань. Зміст бесіди має бути емоційним, зрозумілим для учнів, пов'язаним із їхніми життєвими потребами і досвідом, із чіткістю висновків-рекомендацій.

Група методів формування досвіду суспільних стосунків і навичок моральної поведінки спрямована на формування у розумово відсталих учнів навичок і звичок моральної поведінки, досвіду взаємостосунків, організацію їхньої діяльності. Вони сприяють формуванню єдності свідомості і поведінки, без чого весь процес виховання є неможливим. Для цього використовуються наступні методи: вправи, привчання, рольова гра, доручення.

Вправи – багаторазове повторення дій і вчинків учнів з метою вироблення у них необхідних навичок і звичок поведінки. Повторюватись мають не лише дії й вчинки, а й потреби та мотиви, що

їх викликають і, відповідно, визначають поведінку та розвиток особистості.

За формою застосування вправи можуть бути прямими і непрямими. *Прямі вправи* – це педагогічна вимога (точна вказівка на дію). До *непрямих вправ* відносяться: прохання, довіра, схвалення, порада, натяк.

Кінцевий результат вправи залежить від правильності її організації. Структура вправи має складатись із наступних прийомів:

- пояснення моральної норми поведінки та відхилень від неї;
- показ позитивної дії, вчинку;
- дії учнів за зразком;
- наступна тренувальна діяльність щодо закріплення і удосконалення навичок поведінки, дій;
- нагадування та контроль за поведінкою учнів.

Привчання – організація планомірного і регулярного виконання дітьми різноманітних дій, завдань, справ, що поступово ускладнюються, з метою перетворення їх у звичні форми громадської поведінки. Важливо впливати на внутрішні стимули учня, щоб виконання вимог ставало необхідним передусім для нього самого. Це буде забезпечувати єдність свідомості і поведінки та, відповідно, розвиток особистості дитини.

Головним показником правильності застосування вправ і привчання є звичка дитини до моральної поведінки.

Рольова гра – метод закріплення адекватної поведінки та позитивних якостей дитини, необхідних для майбутнього самостійного життя. Зважаючи на недорозвиток ігрової діяльності розумово відсталих учнів, педагог має на початкових етапах виступати не лише ініціатором і організатором гри, а й її учасником. Слід допомагати дітям створити сюжет, розподілити ролі, підтримувати інтерес до гри. Тематика ігор повинна відповідати реальним життєвим ситуаціям, наприклад, "Сім'я", "Магазин", "Лікарня" та ін.

Доручення – виконання учнем постійного або тимчасового завдання, яке сприяє формуванню у нього громадянської активності. Ефективність доручення залежить від дотримання певних умов. Зокрема:

- доручення необхідно давати у відповідності з інтересами, здібностями і можливостями кожного учня;
- кожен учень класу повинен мати певне доручення;
- даючи доручення, слід чітко й конкретно пояснити учневі, що він має виконувати, у чому полягає важливість його ретельного і вчасного виконання;
- доручення слід періодично змінювати, щоб кожен учень спробував себе у різних справах.

Для стимулювання поведінки та діяльності розумово відсталих учнів використовують заохочення та покарання.

Заохочення – це метод, який спонукає дитину до позитивних вчинків і посилює її власну емоційну позитивну реакцію на правильну дію. Використовується заохочення у вигляді слова (похвала), дії (доручення, завдання), нагороди (подарунок) і може бути зроблено як індивідуально, так і публічно (при однокласниках, на шкільній лінійці, у присутності батьків).

Вимоги до заохочення:

- урахування індивідуальних особливостей учня, стану його інтелектуального і емоційного розвитку;
- роз'яснення змісту і правильності заохочення;
- опора на колективну думку;
- поєднання з іншими методами, зокрема, з прикладом;
- урахування вікових особливостей учнів, зокрема:
 - 1-2-й клас – заохочення після виконання конкретного завдання;
 - індивідуальний характер заохочення;
 - визначається вчителем;
 - 3-4-й клас – заохочення на більш тривалу діяльність;
 - індивідуальні та групові заохочення;
 - 5-10-й клас – індивідуальні й колективне заохочення;
 - опора на колективну думку.

Покарання (засудження) – метод гальмування негативних вчинків і дій, який перешкоджає переростанню їх у звички і спонукає учня до виправлення недоліків поведінки. У допоміжній школі використовуються такі види покарань: індивідуальне та публічне моральне засудження (зауваження); обмеження певних прав (зняття доручення, зняття нагороди); виконання додаткових обов'язків, спрямованих на ліквідацію наслідків вчинку, за принципом "зламав - полагодь".

Вимоги до покарання:

- покарання має поєднуватись із повагою до особистості покараного;
- покараний має точно знати, що і чому від нього вимагають, розуміти свою провину і наслідки вчинку;
- не можна допускати насміхань з боку однокласників;
- не можна карати, якщо причиною провини було порушення нервової і психічної діяльності розумово відсталого учня, його погане самопочуття;
- не можна застосовувати фізичних покарань, позбавляти їжі чи прогулянки, не карати працею.

Виховний процес слід організовувати так, щоб дитину стимулював не страх покарання, а очікування заохочення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368с.
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
3. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. – К. - 2008. – 24 с.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

Keywords: pupils with intellectual defects, special school.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376.- 056.264:376.1- 056.34

О. П. Мілевська

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовуються методичні аспекти (етапи, прийоми) навчально-корекційної роботи з формування в учнів із затримкою психічного розвитку читацьких умінь та навичок щодо розуміння текстів на ранніх етапах читацького онтогенезу.

Ключові слова: читацькі уміння, текст, пізнавальна діяльність, мовно-мислинна діяльність, навички розуміння тексту.

В статье обоснованы методические аспекты (этапы, приемы) учебно-коррекционной работы по формированию у учащихся с задержкой психического развития читательских умений и навыков, которые будут обеспечивать понимание текстов на ранних этапах читательского онтогенеза.

Ключевые слова: читательские умения, текст, познавательная деятельность, рече-мыслительная деятельность, навыки понимания текстов.

Проблема формування розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) є складовою загальної проблеми формування читацьких умінь та навичок у школярів даної категорії. Об'єктивної складності вона набуває з огляду на той факт, що учителі початкових класів шкіл інтенсивної педагогічної корекції до цих пір традиційно керуються у роботі з учнями із ЗПР загальноосвітньою методикою навчання читання та спеціальною методикою навчання читання розумово відсталих дітей. Тому залишається актуальною проблема оптимізації освітніх технологій та методичного забезпечення навчання читання молодших школярів із ЗПР.

Сучасні наукові дослідження, в цілому, висвітлюють психологічні і педагогічні аспекти проблеми навчання учнів із ЗПР (праці Л. М. Блінової, Л. С. Вавіної, Т. А. Власової, С. А. Домішкевич, Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Компанець, К. С. Лебединської, В. І. Лубовського, Н. А. Менчинської, Н. А. Нікашиної, М. С. Певзнер, Л. І. Переслені, В. Л. Подобєд, Г. М. Рахмакової, Т. В. Сак, Н. М. Стадненко, О. С. Слепович, В. В. Тарасун, Р. Д. Трігер, С. Г. Шевченко, Н. А. Ципіної Л. В. Яссман та ін.). Окремі з них розкривають особливості читацького онтогенезу в учнів даної категорії (праці Т. Ф. Марчук, Н. А. Ципіної), та його порушень (праці О. М. Корнева).

Однак, методичні аспекти навчання читання (етапи формування навички читання та їхній зміст, методичні прийоми стосовно кожного з етапів та їхнє обґрунтування тощо), зокрема методичні аспекти формування навички розуміння текстів (навички свідомого читання) в учнів із ЗПР представлені недостатньо.

Значимість навички розуміння як елементу навчальної діяльності не підлягає сумніву. Педагоги розцінюють процес розуміння як один з елементів засвоєння навчального матеріалу. Відповідно, формування в учнів навичок розуміння має велике дидактичне значення. Педагогічна енциклопедія тлумачить розуміння як мислительний процес, спрямований на вивчення суттєвих зв'язків між предметами та явищами дійсності, які пізнаються чуттєвим та теоретичним досвідом людини. Зрозуміло, що ці суттєві властивості повинні бути не лише виявлені, а й включені до системи наявних знань. Великою мірою система учнівських знань поповнюється за рахунок вилучення нової інформації з різних текстів, представлених у шкільних підручниках. Зазначимо, що поповнення знань відбувається за умови достатнього розуміння текстової інформації. Навички розуміння тексту розвиваються поступово (за Т. Г. Єгоровим), у процесі оволодіння самим процесом читання. Сучасна дидактика початкового навчання пропонує систему роботи над розумінням прочитаного (праці М. С. Вашуленка, Т. Ю. Горбунцової, А. Й. Капської, Н. І. Деркач, Г. А. Олійник, Н. Ф. Скрипченко та ін.), результатом здійснення якої є

вироблення у молодших школярів умінь цілісно сприймати прочитане, аналізувати зміст твору і проникати у глибину його смислів, включати до свого особистого пізнавального та емоційного досвіду описаний в тексті чужий досвід на основі самостійного осмислення змісту твору. Дана система розрахована на учня, у якого структура пізнавальної діяльності досягла достатнього рівня розвитку та виявляються сформованими основні передумови до навчання читання.

Натомість в учнів із ЗПР, згідно з даними спеціальних досліджень (праці Н. О. Менчинської, З. І. Калмикової, Т. Д. Пускаєвої, Т. В. Сак ін.), пізнавальна діяльність має недиференційований, неієрархізований характер, що проявляється у несформованості мотиваційно-цільової та операційної основи діяльності. Зокрема, недосконалість операційного компоненту діяльності виявляється уже на етапі аналітико-синтетичного процесу: спостерігається домінування елементного аналізу (одностороннього), що негативно впливає на перебіг навчальних дій; домінування одностороннього способу порівняння замість комплексного, в процесі якого частіше встановлюється відмінність ніж схожість; спостерігається примітивізм процесів узагальнення та абстрагування, що певною мірою ускладнює розуміння змісту поняття [5].

Отже, весь процес формування навчальних умінь у дітей даної категорії, в тому числі читацьких умінь та навичок розуміння прочитаного, відбувається з певними труднощами.

Серед широкого кола методичних прийомів, видів завдань, спрямованих на розвиток розуміння текстів вчителів необхідно визначити саме ті, які б максимально сприяли формуванню в учнів із ЗПР навичок розуміння. Враховуючи припущення методистів А. Й. Капської, Л. О. Варзацької ін. про те, що завдання, які вимагають від учня розгорнутого висловлювання, неефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні, потрібно виділити як необхідну умову організації роботи з формування розуміння в учнів із ЗПР розробку системи спеціальних завдань, які максимально унаочнили процес вербалізації обробки змісту текстів і, водночас, сприяли виконанню розумових дій, спрямованих на безпосереднє розуміння змісту текстів.

Навчальний процес у школах інтенсивної педагогічної корекції будується з урахуванням загально-дидактичних і спеціальних принципів, останні з яких враховують особливості структури психічного розвитку дітей із ЗПР. Провідного значення у освітній практиці набули принцип корекційної спрямованості навчання, принцип дозованої педагогічної допомоги, принцип максимального використання в навчанні різних аналізаторів, принцип формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого засвоєння учбового матеріалу [6]. Застосування даних принципів є

важливою дидактичною основою процесу роботи з формування розуміння текстів у школярів із ЗПР.

З психологічної точки зору розуміння – це складний пізнавальний процес, механізм якого ґрунтується на аналітико-синтетичній діяльності мозку, актуалізації старих умовних зв'язків та утворенні на цій основі нових умовних зв'язків (Л. П. Добраєв, А. О. Смірнов, ін). Процесу розуміння властива ієрархічна структура. Виділяють його окремі стадії (за О. М. Корніякою): 1) перцептивне „впізнавання” – сприймання на основі чуттєвих образів мовних сигналів; 2) осмислення текстового матеріалу – структурування тексту, встановлення ієрархії текстових елементів; 3) формулювання смислу тексту, визначення його основної думки [3]. Крім того, розуміння здійснюється за певних сприятливих умов (Д. М. Дубовіс-Арановська, Р. Г. Іванченко, О. М. Копиленко, О. М. Корніяка, С. Л. Рубінштейн ін.), серед яких найбільшого значення набувають такі фактори, як лексико-граматичний склад тексту, означені в ньому смислові опорні пункти, доповнення тексту образною інформацією, повторення суттєвих елементів тексту, оптимальне співвідношення узагальнюючих та конкретизуючих компонентів, а також співвідношення повідомлень теоретичного і фактичного характеру. Звісно, велику роль відіграє особистий досвід читача.

Теоретична розробка проблеми розуміння в сучасній психології ґрунтується на положеннях, висунутих О. М. Соколовим, А. О. Смірновим, М. І. Жинкіним, які експериментально встановили, що сутність процесу розуміння зводиться до об'єднання смислових одиниць, „смислових віх”, або „опорних пунктів”, які об'єднують у собі зміст окремих частин тексту і одночасно виступають носіями узагальненого смислу цих частин, тобто спочатку відбувається смислове розчленування і групування текстових елементів, а потім – об'єднання їх в єдине ціле. Відповідно до цих положень робота з розвитку розуміння повинна спрямовуватись як на виділення окремих смислових одиниць та зв'язків між ними, так і на включення їх до єдиної цілісної системи. Складність такої діяльності та особливості її виконання учнями із ЗПР вимагає розробки спеціальних навчальних завдань.

Звернемо увагу на два аспекти процесу розуміння будь-якого тексту: безпосереднє (внутрішнє) розуміння читачем та зовнішню реалізацію цього розуміння, яка, в свою чергу, опосередковується мовленнєвою діяльністю. З огляду на наявні у школярів із ЗПР особливості мовленнєвого розвитку – недоліки лексико-граматичного компоненту, семантико-синтаксичного тощо – зовнішня реалізація розуміння становитиме для них певну трудність. Враховуючи необхідність розв'язання завдань з розвитку розуміння взагалі та означені напрямки роботи над розумінням під час читання, педагог

повинен спрямувати свою діяльність таким чином, домогтися координації між розумінням та його реалізацією в процесі виконання учнями ряду спеціальних завдань[4].

На думку П. Я. Гальперіна, розуміння тексту – це пізнавальна діяльність, яка пов'язана з оволодінням розумовими діями. Виділяють наступні етапи формування розумових дій: мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий (П. Я. Гальперін, О. М. Леонтьєв ін.). У нашому дослідженні стосовно формування розуміння текстів в учнів із ЗПР ми намагалися спроектувати етапи розумової діяльності, запропоновані П. Я. Гальперінім, на учнівську роботу з текстом.

1. Мотиваційний етап.

Відомо, що мотивація – одна із головних характеристик діяльності суб'єкта, важлива умова розгортання мислинневої діяльності (О. М. Леонтьєв). На початку роботи на перший план виступають зовнішні мотиви – інструкції, які подає вчитель, намагаючись зацікавити дітей завданням. Навчання учнів із ЗПР ускладнюється тим, що у них не формується вчасно система навчальних мотивів. Завдання вчителя – підготувати учнів до привласнення зовнішніх мотивів і поступово сформувати у них систему власних мотивів навчальної діяльності, в тому числі читацької. Ми також враховуємо, що система мотивів при роботі з текстом доповнюється в процесі ознайомлення з самим текстом: прочитування окремих частин сприяє активізації уваги, спонукає дитину до розмірковування.

Для розв'язання основного завдання мотиваційного етапу ми запропонували наступні прийоми: 1) постановка запитань до учнів, змістом яких є презентація текстової інформації у запитальній формі; 2) використання малюнків до тексту (до окремих частин, зображення головних героїв, окремих об'єктів ін.); 3) спеціальна підготовка до розуміння окремих частин тексту.

Особливості даних прийомів полягають у наступному:

- прийом постановки запитань покликаний змінити структуру подальшої пізнавальної діяльності учнів; в даному випадку школярам не повідомляють що вони робитимуть (напр.: "прочитаємо про ..."), а шляхом запитань стимулюють учнів актуалізувати власні знання (напр.: "чи знаєте ви ...") або особистий досвід (напр.: "чи бачили ви...");

- прийом використання малюнків важливий з огляду на значимість для молодших школярів наочно-образної основи навчальної діяльності; тексти у підручниках не завжди супроводжуються малюнками, тому унаочнення роботи з текстом виконуватиме кілька важливих функцій – створюватиме пізнавальний мотив і формуватиме чіткі образні уявлення відповідно до змісту тексту. Значимість даного прийому впливає із даних психологічних досліджень (Д. Ж. Брунер, О. С. Слепович), у яких зазначається, що у дітей з порушеннями

пізнавальної діяльності внаслідок легкої інтелектуальної недостатності сповільнено формується процес мовної символізації, а отже, система образ-слово не сформована. Відповідно, малюнки до тексту, до окремих частин, до конкретних об'єктів у тексті можна використовувати у якості корекційних засобів;

- спеціальна підготовка до розуміння окремих частин тексту повинна проводитись безпосередньо в процесі читання, оскільки у кожному тексті можна виділити частини, що несуть основне смислове навантаження, або ж ті, які є складними для сприйняття. Даний прийом ми віднесли до мотиваційного етапу тому, що учні із ЗПР, як зазначалось, характеризуються зниженою мотивацією навчальної діяльності, нестійкістю мотиваційної основи. Тому додаткові важливого значення набувають мотиви, які мають місце уже в процесі виконання учнями діяльності. Змістом даного прийому можуть бути запитання, повторна демонстрація малюнку (малюнків) з уточненням і обговоренням, попереднє формулювання мовленнєвих узагальнень, стосовно даних частин тексту.

2. Орієнтувальний етап.

Однією з умов розуміння тексту є загальне орієнтування в тексті [6], яке залежить від сформованості в учнів уявлень про текст як єдине семантичне ціле та його диференційні ознаки. Як продукт мовленнєвого спілкування, текст має двояку природу: а) внутрішній план – план змісту (самі дії, події, їхня послідовність – в розповіді; якості, властивості предмета – в описі); б) зовнішній план – план вираження (лінгвістичні конструкції, речення, їх послідовність). Тобто, текст характеризується своєю єдиною смисловою змістом і мовною формою. Під час аналізу тексту зовнішній його план має вторинне значення по відношенню до внутрішнього. Розуміння тексту (як і породження) – це передусім вирішення емоційної і мислительної задачі: створення чи відтворення ситуації як малюнку-образу, виділення події, дії у розповіді; якості та властивості в описі. Лише після цього слідує вирішення лінгвістичної задачі, що відображає рівневу будову мовленнєвої діяльності (за Т. М. Дрідзе).

Беручи до уваги ці положення, слід виробити в учнів із ЗПР наступні способи орієнтування: 1) орієнтування в предметному, смислово-змістовому тексті шляхом створення чуттєвого образу (образу – малюнка), що передбачає виконання учнями завдань з опорою на пошукові операції. Такі завдання сприятимуть створенню яскравих образів подій, активізації уявлень, розвитку уяви. 2) орієнтування в предметному, смислово-змістовому тексті шляхом виділення спільного предмету повідомлення, узагальненого логічного суб'єкта, а саме: визначення самого предмету висловлювання, а потім повідомлення про нього, тобто предикатів та їх послідовності (М. І. Жинкін). Така робота може здійснюється шляхом постановки до учнів семантичних запитань.

3) орієнтування в лінгвістичних засобах вираження змісту, що передбачає виявлення особливостей комбінації певної кількості слів, які, в свою чергу, характеризуються різними типами значень: лексичного і граматичного, конкретного чи абстрактного, прямого чи переносного. Ця робота передусім спрямована на допомогу учням правильно зрозуміти окремі слова, речення, особливо ті з них, які є ключовими.

Зміст даних прийомів полягає у наступному:

- орієнтування першого типу, на нашу думку, повинно містити завдання, виконання яких спонукає їх до пошукових операцій, допомагає створити яскравий образ подій, активізує уявлення, розвиває уяву. На цьому ж етапі необхідно ставити до учнів спеціальні запитання; пропонувати учням визначити, за яким уривком можна собі уявити, що сталося насправді або до якого малюнку можна намалювати малюнок; порівняти у змістовому відношенні окреме речення з тексту і цілий текст;

- орієнтування другого типу (виділення предмета повідомлення) передбачає визначення самого предмета висловлювання (номінант), а потім повідомлень про нього (низка предикатів). Відомо, що існують тексти різної структури: лінійної, паралельної, комбінованої. У тексті лінійної структури предикати (нові повідомлення про предмет) пов'язані між собою часовими або причинно-наслідковими зв'язками [1]. В такому тексті кожне нове речення повідомляє щось нове про предмет повідомлення. Розвиток думки в текстах даного типу носить "ланцюжковий" характер (А. К. Маркова), цей ланцюжок і перетворює розрізнені речення в єдине семантичне ціле. Предикати, складаючи кістяк тексту, виконують нерівноцінну роль у передачі думки. Основна ідея тексту передається предикатами першого порядку, в тексті вони переважно виражені одним реченням. Зміст передається предикатами другого і третього порядку, останні спрямовані на уточнення, розширення змісту.

У тексті паралельної структури всі предикати спрямовані на визначення з різних сторін одного предмету повідомлення. В такому тексті всі речення несуть повідомлення про один предмет, текст ніби цементується суб'єктом, про який потрібно створити у читачів повне уявлення. Такий спосіб побудови тексту, коли семантична цілісність досягається наявністю єдиного предмету, називається "паралельним зв'язком". Складність такої структури по відношенню до лінійної визначається тим, що предикати у ній не пов'язані часовими або просторовими зв'язками, а виступають як рядопокладені. Послідовність появи їх в моделі та в розповідях учнів жорстко не детермінована, оскільки одна ознака, властивість предмету не витікає з другої. Відтворення такого тексту (без опори на модель), з одного боку, дає дитині певну свободу для його інтерпретації, а з другого –

утруднюють реалізацію через відсутність чіткої послідовності в програмі [1].

Комбінований тип тексту одночасно містить обидва типи зв'язків: послідовний і паралельний.

Робота по виділенню предмета повідомлення і повідомлення про нього повинна починатись постановкою до учнів семантичних запитань. При цьому за допомогою методичного прийому „виділення голосом” вчитель по-черзі виділяє предмет повідомлення чи повідомлення про предмет. Під час відповідей учні також повинні користуватись голосовим виділенням номінанта, предиката [1]. На цьому ж етапі проводиться аналізування заголовку тексту.

- орієнтування третього типу спрямоване на допомогу учням із ЗПР у здійсненні переходів з однієї семантичної структури на іншу, у зміні контекстів. Будь-який текст – це комбінація певної кількості слів, кожне з яких має лексичне і граматичне значення, характеризується конкретним чи абстрактним значенням, прямим чи переносним. Якщо припустити, що учень не володіє окремими з вказаних характеристик, то наслідком буде неправильне або спотворене розуміння окремих слів і навіть речень, оскільки певні слова (ключові) є визначальними у розумінні речень. До того ж, текст може містити неповні речення, у яких попущені окремі слова. Це означає, що окремі лінгвістичні засоби /пропущені/ дитина повинна відтворити самостійно, додаючи їх у внутрішньому плані при первинному читанні, і, можливо, у зовнішньому плані під час переказу, відповідей на питання, тощо.

У якості даного прийому ми пропонуємо методику доповнення, згідно якої у текстах пропускаються кожне 5-7 слово і учнів повинні їх відтворити, заповнюючи пропуски (за Н. В. Чепелевою). Дана методика стимулює учнів до пошуку лексико-граматичних засобів для правильного відтворення пропусків; сприяє розвитку умінь використати слово-замінник в рамках загального змісту.

3. Виконавчий етап.

Мета цього етапу – робота з текстом як цілісною формою мовленнєвого повідомлення, виконанням завдань на відтворення контексту [1], встановлення смислових зв'язків між частинами тексту, на виділення взаємозалежностей між смисловими елементами. Загалом, така робота передбачає здійснення активних пошукових операцій. Прийоми, які допоможуть учням у розумінні текстів наступні: - робота з деформованим текстом; робота з предикативними схемами. Зміст даних прийомів полягає у наступному:

- робота з деформованим текстом передбачає відтворення цілісності і послідовності тексту з окремих частин; учні вчать відтворювати смислову структуру тексту на основі встановлення зв'язків між частинами, попередньо визначеними експериментатором. Згідно програми навчання читання, учні із затримкою психічного розвитку ІV

класів повинні вміти самостійно поділяти текст на частини, добирати заголовки до кожної з них (складати план). Уміння скласти план тексту, в тому числі розгорнутий – показовий критерій глибини його розуміння. Така робота потребує мислительної напруги: аналізу, узагальнення змісту та вираження його у мовній формі, встановлення смислових відношень. Практика шкільного навчання свідчить про те, що вмінням складати план учні оволодівають з певними труднощами. Тому ми запропонували роботу з деформованим текстом, яка дозволить учням орієнтуватись у структурі тексту наочно-дійовим шляхом;

- робота з предикативними схемами передбачає відтворення змісту тексту на основі встановлення смислових зв'язків у предикативному ланцюжку: учням пропонується ланцюжок дієслів, виписаних з тексту у тій послідовності, у якій вони подані у цілому тексті. Керуючись положенням про первинність засвоєння предикативності мовлення в онтогенезі (за М. І. Жинкіним), та беручи до уваги особливості синтаксичної та смислової структури мовлення у дітей із ЗПР (за О. С. Слепович), ми розробили методику роботи з предикативними схемами. Ці схеми повинні відображати типи структур текстів (лінійна, паралельна, комбінована); дієслова у схемах з'єднуються стрілками. У процесі роботи зі схемами учні повинні встановити максимальну кількість залежних слів від кожного елемента предикативного ланцюжка шляхом постановки до дієслів смислових запитань. Передбачено також допомогу вчителя, спочатку пряму, згодом опосередковану (дозовану).

Розглянуті нами методичні аспекти формування розуміння текстів в учнів із ЗПР не виключають застосування загальноприйнятих дидактичних прийомів роботи з текстами, а навпаки, передбачають їх диференційоване застосування. Означені напрямки роботи над навичкою розуміння текстів у школярів із затримкою психічного розвитку пройшли часткову апробації та подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Воробьева В. К. Развитие связности высказывания учащихся с моторной алалией / Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М.: МГПИ имени В. И. Ленина, 1982. – С. 20-32.
2. Гончарова Е. Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 81-96.
3. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єднання розуміння. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1990. – 48 с.
4. Розвиток навички читання / навчально-методичний посібник: Міністерство освіти і науки України. – К.: Освіта, 1993. – 94 с.

5. Сак Т. В. До проблеми програмування учбової діяльності у школах інтенсивної педагогічної корекції / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 5 / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2004. – С. 164-167.
6. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні / навчально-методичний посібник: Міністерство освіти і науки України, Інститут дефектології АПН України, Інститут змісту і методів навчання. – К.: Науковий світ, 1998. – 102с.

The article founded methodological aspects (stages, receptions) educational correctional work on the formation of students with mental retardation reading exercises and skills that will provide an understanding of texts in the early stages of ontogeny reader.

Keywords: reading skills, text, cognitive activity, speech-thinking activity, skills of understand of texts.

Отримано 6. 10.2011

УДК 376.42

Т.Є. Овчарук

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

У статті розкриваються теоретичні аспекти соціалізації молоді та особливості перебігу даного процесу у дітей та молоді з інтелектуальними вадами.

Ключові слова: молодь, суспільна підтримка, соціалізація, інтеграція, особи з інтелектуальною недостатністю.

В статье раскрываются теоретические аспекты социализации молодежи и особенности хода данного процесса у детей и молодежи с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: молодежь, общественная поддержка, социализация, интеграция, лица, с интеллектуальной недостаточностью.

Сьогодні у розвинутих країнах світу одним із головних засобів соціальної інтеграції є соціалізація особистості. Людина з моменту народження є пов'язаною із суспільством, з іншими людьми, оточена умовами, які склались ще до її появи. Вона не в змозі ізолюватися від суспільства і після того, як стає активною особистістю, здійснивши свій свідомий вибір, що визначає її становище у суспільстві. Іншими словами, людина з моменту народження і протягом свого життя пов'язана із собою подібними в колективі, в суспільстві. Економічні, соціально-політичні, культурні і побутові умови, ідейне життя і психологічна атмосфера складають соціальне середовище людини в якнайширшому понятті цього слова.

В умовах соціально-економічного реформування, радикальної соціально-культурної трансформації суспільства надзвичайно важливим і актуальним завданням виховання є розробка нових педагогічних підходів до соціальної підтримки та допомоги дітям і молоді з особливими потребами. Особливо важливою постає проблема інтеграції молодих людей з різними видами інвалідності у соціум, що є вищою метою їхньої реабілітації. Основоположні принципи і напрями розвитку соціальної політики в Україні спрямовані на реалізацію прав дітей з особливими потребами, на повноцінну якісну освіту, розвиток особистості, інтеграцію в суспільство. Вирішення даних питань забезпечується Конституцією України, Законами України "Про реабілітації інвалідів в Україні", Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії", "Про психіатричну допомогу", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", "Про соціальні послуги", іншими нормативно-правовими актами та міжнародними установчими документами.

Чимало аспектів цієї проблеми розглядається у працях українських науковців, присвячених питанням діагностики і корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми та молоддю, що мають порушення психофізичного розвитку (В.І. Боднар, Л.С. Вавіна, Т.П. Вісковатова, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічова, О.П. Хохліна, А.Г. Шевцов, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Молодіжна політика в Україні є пріоритетним і специфічним напрямком діяльності та здійснюється в інтересах молодої людини, держави з урахуванням можливостей України, її економічного, соціального, історичного, культурно розвитку і світового досвіду підтримки молоді. Прискорення темпів громадського життя сприяє підвищенню ролі й значення молоді в суспільно-політичному та культурному житті. Соціальні умови постійно змінюються внаслідок зростання технічно-економічного розвитку, і, як наслідок, швидше оновлюються знання, умови праці та побуту. Тому молодь потребує

постійного захисту, допомоги та підтримки з боку держави та суспільства. З огляду на це, у статті розкриємо зміст процесу соціалізації молоді в цілому та звернемо увагу на особливості соціалізації молодих осіб з інтелектуальними вадами.

Насамперед розглянемо історичні аспекти процесу соціалізації. Соціалізація – це процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, під час якого відбувається її пристосування. Соціалізація – це комплексний процес засвоєння індивідом певних соціальних ролей і (або) інтеграція до певної соціальної групи. Соціалізація є процесом входження людини в суспільство, включення її в соціальні зв'язки та інтеграції з метою встановлення її соціальності [6]. На думку М.Ф. Головатого, соціалізація – процес входження індивіда в соціум, при якому змінюється структура особистості та структура суспільства. Теорія соціалізації бере початок із робіт французького соціолога та соціального психолога Г. Тарда. На думку цього дослідника, основне значення має копіювання, або наслідування, яке існує у формі звичаїв, традицій, моди, в результаті якого виникають суспільні цінності та норми, а індивіди, засвоюючи їх – соціалізуються. Іншими словами – пристосовуються до умов суспільного життя. Саме поняття "соціалізація" почало активно вживатися починаючи із 40-их років минулого століття у роботах американських дослідників А. Гослінна, І.Толмена, Є. Макобі. Зокрема, представники гуманістичної психології розглядали процес соціалізації. Як соціальне становище і розвиток, як само актуалізацію Я-концепції. У структурно-функціональному напрямку американської соціології явище соціалізації розкривається через процес "адаптації". Вагомий внесок у розробку цієї концепції здійснив відомий американський соціолог Р. Мертон. Він запропонував типологію соціальної адаптації особистості до існуючих в суспільстві культурних цінностей і норм. В основі його типології – співвідношення визнання людиною цінностей і норм їх досягнення.

Таким чином, соціалізація в американській соціології розглядалася через поняття адаптації, як процес пристосування до культурних, психологічних і соціальних чинників навколишнього середовища. Проте соціалізацію не варто трактувати лише як односторонній вплив соціального середовища на особистість. Історичний розвиток характеризується тенденцією до автономізації особистості. Цей процес пов'язаний не тільки із пристосуванням до середовища, але й саморозвитком і самореалізацією особистості.

У 60-ті роки І.С. Кон писала, що явище соціалізації, тобто засвоєння індивідом соціального досвіду, під час якого формується конкретна особистість, не можна зводити до безпосередньої взаємодії індивідів; соціалізація – процес засвоєння людиною певної системи знань, норм,

цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправний член суспільства. При цьому дослідниця зазначає, що різноманітні аспекти соціалізації вивчаються психологією, історією, етнографією, педагогікою, філософією. Т. Парсонс визначає соціалізацію як сукупність процесів, за допомогою яких люди стають членами системи соціальної спільноти і встановлюють певний соціальний статус.

Простеживши історичні віхи дослідження поняття "соціалізація особистості" встановлено, що існувало багато підходів до його трактування. Слід зазначити, що в літературі в основному розглядається соціалізація особистості, а не молоді. Та все ж вивчення проблем соціалізації молоді стало одним із напрямів соціології. І.С. Кон, зокрема, зазначає, що молодь – соціально-демографічна група, яка виділяється на основі сукупності вікових характеристики, особливостей соціального становища, молодість, як певна фаза, етап життєвого циклу, біологічно універсальна, але її конкретні вікові рамки, пов'язаний з нею соціальний статус і соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного ладу, культури і властивих даному суспільству закономірностей соціалізації.

В.В. Павловський вважає, що соціалізація молоді – це процес становлення і розвитку всієї даної групи аж до переходу її до групи зрілих, дорослих, це поетапне включення молоді у соціум, яке здійснюється на основі діяльності і самодіяльності, реалізації віко зорієнтованих програм, у процесі суб'єктної взаємодії з іншими віковими групами.

На разі, коли в нашій країні змінюються суспільні відносини і соціальні інститути, вивчення особливостей соціалізації молоді стає важливою та актуальною проблемою, що привертає увагу не лише науковців, але і практичних працівників різного рівня – від політиків до вчителів та батьків. Питання соціалізації молоді досліджували такі українські вчені, як В.І. Волович, І.М. Гавриленко, Є.В. Лазоренко, М.П. Лукашевич, М.І. Михальченко, В.В. Москаленко, А.К. Ташченко та ін.

Процес соціалізації молоді містить наступні складові: адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Зі змістової сторони явище соціалізації є сукупністю дії таких трьох чинників:

- 1) вроджених механізмів;
- 2) соціальних умов;
- 3) свідомого, спрямованого на навчання, освіту і виховання.

Їхня діалектична єдність забезпечить оптимальний розвиток особистості протягом всього життя особистості.

Стосовно етапів соціалізації, то вчені виділяють первинну соціалізацію, яка охоплює період дитинства, і вторинну, яка займає більш тривалий проміжок часу, включаючи зрілий і похилий вік. У вітчизняній науці при визначенні етапів (стадій) стадій виходять із того, що найбільш ефективно вона відбувається в процесі трудової діяльності, тому й етапи соціалізації виділяють залежно від включення в трудову діяльність:

- дотрудова, яка охоплює весь період до початку трудової діяльності, цей період розпадається на два: ранньої соціалізації (до початку навчання в школі) і юнацька соціалізація, яка містить навчання в середніх навчальних закладах, технікумах, вузах;
- трудова стадія охоплює період зрілості людини;
- післятрудова настає в похилому віці у зв'язку із припиненням трудової діяльності.

При розгляді соціалізації молодого покоління найважливішим періодом є етап професійної підготовки до трудової діяльності та початок трудової діяльності, бо власне на цих етапах формується самосвідомість, соціальна свідомість, ціннісні установки, які й будуть визначати траєкторію особистісного розвитку протягом всього життя. Для цього етапу характерна велика роль виховного впливу.

Процес соціалізації здійснюється протягом усього життя людини і реалізується у трьох сферах: у діяльності – в людини розвиваються задатки і здібності, проходить їх реалізація; у спілкуванні, яке виникає в усіх сферах життєдіяльності, внаслідок чого розвиваються комунікативні здібності, здібності взаємодіяти з оточуючими; у самопізнанні, у пізнанні і розумінні самого себе, в розвитку правильної самооцінки.

На думку А.В. Мудрика, людина стає повноцінним членом суспільства, якщо вона засвоює соціальні і культурні цінності одночасно із реалізацією своєї активності, саморозвитком і самореалізацією в суспільстві.

Самореалізація особистості передбачає задоволення реалізації своєї діяльності у значущих для неї сферах: у роботі, побуті і взаємовідносинах з оточуючими. При цьому необхідно, щоб успішність цієї реалізації визнавалась і погоджувалась значущими для людини особами.

Що ж до особливостей соціалізації дітей та молоді з особливими потребами, то ні у кого не викличе сумніву, що кінцева мета спеціального навчання дітей з вадами у фізичному та (або) розумовому розвитку – повна їх інтеграція у суспільство, використання ними

соціальних привілеїв і благ, доступних іншим членам суспільства, тобто принцип нормалізації.

Для успішної інтеграції в навчання і виховання людей з вадами інтелекту необхідно перенесення акценту з принципу нормалізації на інший важливий принцип – "якості життя", тобто опора на потреби індивіда, як на центральний чинник, і на права розумово відсталих людей до найбільш повного задоволення своїх потреб.

Інтеграція виступає у двох формах: соціальній і педагогічній. Соціальна інтеграція (інтеграція в суспільстві) передбачає соціальну адаптацію дитини з порушенням у розвитку у систему соціальних відносин і взаємовідносин – перш за все, в межах того навчального середовища, в яке вона інтегрується.

Існування проблеми інтеграції осіб з обмеженими можливостями обумовлена, з одного боку, відхилення у фізичному і психічному розвитку, а з другого – недостатнім вдосконаленням самої системи соціальних відносин, котра в силу визначеної жорсткості вимог до своїх потенційних суб'єктів виявляється недоступною для дітей з обмеженнями життєдіяльності. Існує два підходи до інтеграції інвалідів у суспільство. Перший передбачає пристосування інваліда до входження в суспільство, його адаптацію до навколишнього середовища. Цей підхід є одностороннім, внаслідок чого неможливо досягти бажаних результатів, тим більше, що процес соціалізації – процес двосторонній. Другий підхід, крім підготовки інваліда, передбачає і підготовку суспільства до прийняття інваліда. Слід зазначити, що аспекти першого підходу вже розробляються, а щодо другого, то вони знаходяться на стадії розвитку і є недосконалими, оскільки у відношенні до людей із психофізичними вадами утворився ряд специфічних чинників, які впливають на умови їх життя.

Л.М. Шипіцина вважає, що інтеграція у суспільство людей з обмеженими психофізичними можливостями повинна містити: 1) вплив суспільства і соціального середовища на особистість з відхиленнями у розвитку; 2) активна участь у даному процесі самої людини з вадами розвитку; 3) удосконалення самого суспільства, системи соціальних відносин.

У межах проблеми інтеграції дітей та молоді з обмеженими можливостями важливо враховувати соціальні наслідки, які проявляються в обмеженні життєдіяльності і соціальній недостатності. Під обмеженням життєдіяльності слід вважати зниження здатності адекватно себе поводити та здатності до ефективного спілкування. Соціальна недостатність супроводжується нездатністю виконувати "соціальні ролі". Однак обмеження життєдіяльності і соціальна недостатність однозначно не взаємопов'язані із порушеннями та

значним чином визначаються соціальними умовами, суспільними нормами, відношенням до інвалідів у суспільстві й адаптацією самого індивіда.

Інтеграція в суспільство дітей інвалідів – це цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей інвалідів при активній їх участі і забезпечення адекватних для цього умов. У результаті цього здійснюється включення дітей в усі соціальні системи, структури, соціуми і зв'язки, які призначені для здорових дітей, активна участь в основних напрямках життя та діяльності суспільства в залежності із віком і статтю, підготовка їх до повноцінного життя, найбільш повної самореалізації і розкриття особистості.

Важливим етапом, що забезпечує успішну соціалізацію дітей та молоді з інтелектуальними вадами, є етап до трудової соціалізації, де чільне місце посідає процес навчання і виховання. Адже саме тут реалізується входження дитини у соціальне середовище, яке включає в себе засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей, - загалом усього того, що складає культуру суспільства. Особливо значущу роль на даному етапі відіграє дорослий, що забезпечує соціалізацію індивіда. Ще Л.С. Виготський вважав, що одним із завдань виховання дитини з порушеннями розвитку є її інтеграція у життя, створення умов компенсації її вад з урахуванням не тільки біологічних, але і соціальних факторів. Визначаючи поняття соціальної ситуації розвитку з положення Л.С. Виготського, розглядаються не лише умови життя розумово відсталої дитини, а й те, як вони впливають на її розвиток, у яких взаємовідносинах із соціумом перебуває сама дитина на даному етапі свого життя. Соціальна ситуація – це поєднання зовнішніх обставин життя дитини з тим, як вона переживає ці обставини.

Обставини життя розумово відсталих дітей зумовлюються не лише порушенням у них інтелектуального розвитку, але й умовами життя у макросоціумі (економічні, історично-культурні, національні) та мікросоціумі (сім'я, школа, однолітки). Кожен з цих чинників по-різному впливає на соціальну адаптацію розумово відсталої дитини.

Організація соціально-орієнтованого навчання і виховання є основною формою їх соціальної адаптації та розвитку, своєрідний соціальний захист. Ключовим принципом системи навчання таких дітей стає принцип створення умов для якомога меншої соціальної деривації.

А.Г. Шевцов вважає, що в розбудові і функціонуванні системи закладів для людей з інтелектуальними вадами діють принципи, які покладені і в модель соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я, а саме: відкритість соціальної реабілітації в майбутнє, її динамічність і

варіативність, у зв'язку з чим вона мусить перебувати у процесі постійного пошуку і змін, весь час формуючи нові орієнтири і цілі. Принципи відкритості, динамічності та варіативності мають за мету гнучкість "тактик" реабілітації, що виражається в якісному діапазоні її завдань, розмаїтості реабілітаційних заходів, що мають бути застосовані. У кінцевому підсумку це припускає відмову від твердих стереотипів, має на меті пріоритет креативності під час складання програм та реалізації процесу реабілітації; інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу; особистісна спрямованість процесу реабілітації. Вільний розвиток індивідуальності, яка є головним чинником; принцип реалістичності, який орієнтує на постановку реально досяжних цілей реабілітації, що виходять із можливостей дитини з вадами здоров'я, об'єктивних соціальних умов; безпосередня участь дитини та її батьків у створенні програми реабілітації, вибору змісту, форм, методів, місця часу і темпів цього процесу; принцип гуманізму, що орієнтує на пошук позитивного для подолання "кризових ситуацій", на актуалізацію потенційних можливостей, закладених у людині, що визнає абсолютну цінність людини, дитини як особистості, її унікальність, право на свободу вибору (цей принцип є загальнометодологічним, він підкреслює відсутність яких-небудь істотних розходжень у підходах до хворої і здорової дитини, тобто універсальний).

На перший план у період від дитинства до дорослості для підготовки до самостійного життя і праці висувається проблема інтеграції осіб із розумовою відсталістю в суспільство звичайних людей. Дана інтеграція можлива при спеціальному психолого-педагогічному супроводі та при наданні спеціальної допомоги та підтримки.

Інтеграція в суспільство осіб з інтелектуальною недостатністю тісно пов'язана із їхньою соціально-трудовою адаптацією. На даний час створюється чимало програм, які допомагають компенсувати брак розумових здібностей більш інтенсивним розвитком поведінкових навичок. Заучування і використання стереотипних наборів дій, які необхідні в стандартних ситуаціях. Пов'язаних із життєзабезпеченням, дозволяє розумово відсталим людям стати певним чином більш чи менш самостійними. Навчання дозволяє розвинути їх здібності так, щоб оточуючі сприймали і реагували на цих людей із допомогою таких самих стереотипних уявлень і дій для даної загальноприйнятої культури.

Професійна підготовка розумово відсталих, за Л.М. Шипіциною, передбачає: розвиток професійної самоідентифікації учнів; розвиток

специфічних трудових навичок; залученні сім'ї до професійного навчання; працевлаштування, в тому числі із підтримкою.

Навички трудового життя позитивно впливають на розвиток і соціальний розвиток будь-якої людини. Їх застосування дає розумово відсталим людям можливість жити соціальним життям, а не залежати від соціальної допомоги. Тільки цілеспрямована систематична участь держави й усіх гілок влади у житті молодого покоління із інтелектуальними вадами зможе розв'язати проблеми соціальної адаптації в сучасному суспільстві. Політика в державі повинна створювати необхідні економічні, соціальні умови для розвитку даної категорії молоді, за допомогою масової державної і громадської підтримки, інноваційної діяльності, соціального захисту, сприяти їх саморозвитку і самореалізації.

Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка шляхів після шкільної соціалізації осіб з вадами інтелекту.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Рейда К.В. Особливості трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: "МП Леся", 2010. – 168 с.
2. Головатий М.Ф. Социология молодежи: Курс лекций. – К.: Вест, 1997. – 374 с.
3. Холостова Е.И. Деменьтьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие, - М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К°", 2002. – 340 с.
4. Шевцов В.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: Монографія. – К.: НТІ "Інститут соціальної політики", 2004. – 240 с.
5. Шипицына Л.М. "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – 2-е изд., переаб. И дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
6. www.wikipedia.org.ua

In the article the theoretical aspects of socialization of young people open up on the whole, features of motion of this process for children and young people with intellectual defects.

Keywords: young people, public support, socialization, integration, persons, are with intellectual insufficiency, young people with intellectual disabilities.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376-053.4(075.8)

*І.Ю. Оглобліна
Ю.С. Скачкова*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Стаття присвячена проблемі формування рухових навичок у дошкільників з інтелектуальною недостатністю. Матеріали розкривають різні підходи до розуміння поняття "навичка", відображають своєрідність рухових трудових навичок у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю, а також специфіку їхнього формування у цієї категорії дітей.

Ключові слова: навичка, рухові трудові навички, рухова сфера.

Статья посвящена проблеме формирования двигательных навыков у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Материалы раскрывают различные подходы к пониманию понятия "навыки", отражают своеобразие двигательных трудовых навыков у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, а также специфику их формирования у этой категории детей.

Ключевые слова: навык, двигательные трудовые навыки, двигательная сфера.

Вопрос формирования двигательных трудовых навыков у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью имеет важное значение для теории и практики обучения и воспитания. В специальной литературе имеются некоторые данные об особенностях формирования навыков планирования и самоконтроля в процессе труда у учащихся вспомогательной школы (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский и др.), а также данные об особенностях развития темпа работы у учащихся вспомогательной школы (И.П. Акименко, Б.Н. Тейвиш и др.). Следует, однако, отметить, что число работ, непосредственно посвященных экспериментальному изучению процесса формирования и переноса двигательного трудового навыка у воспитанников специальных дошкольных учреждений, недостаточно.

В литературе не существует единого, общепринятого определения понятия навыка. Исходя из роли сознания в

функціонуванні і формуванні навичок, багато авторів визначають їх як *автоматизовані компоненти свідомої діяльності*, формуються в процесі тренування (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Б.Ф. Ломов і др.). Деякі психологи виходячи з місця і ролі навичок в структурі діяльності, визначають їх як *упрочившіся завдяки тренуванню способи дій* (Е.В. Гурьянов і др.). В цьому визначенні містяться вказівки на 2 основні ознаки, що характеризують навички: 1) вони є способами дії і 2) вони виробляються в процесі тренування. Згідно цьому визначенню, навичками є не всі способи дії, а тільки такі, які сформувалися (закрепилися, упрочилися) в процесі тренування [2].

Незважаючи на значні відмінності в визначенні навичок, всі автори погоджуються з тим, що навички формуються в процесі тренування і що при цьому способи виконання дії удосконалюються і упрочуються.

Різні точки зору існують в психології і по питанню про співвідношення навичок і умінь. К.Н. Корнілов, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.М. Шварц і інші вважають, що вміння є визначеною стадією в формуванні навичок і є собою незавершений навик. За думкою цих авторів, в процесі тренування вміння автоматизується і перетворюється в навик. Багато психологів не розділяють цю точку зору і вважають, що вміння потрібно розглядати як самостійне психічне формування (Е.І. Бойко, Е.А. Милерян, Н.А. Рыков, З.І. Ходжава, В.В. Чебышева і др.).

Згідно з думкою З.І. Ходжава і навички і вміння формуються в процесі тренування. Обидва ці набуття генетично пов'язані між собою. Навик – це сформована готовність до автоматизованого виконання даного конкретного руху, а вміння сформована готовність до успішного розв'язання задачі при засвоєнні нових навичок.

В роботах ряду авторів висловлюється думка, що в визначенні навичок потрібно знайти вираження того, що вони *характеризують здатність або підготовленість людини до певних способів дії, сформованих у нього в процесі тренування*. Так, наприклад, Л.Б. Ітельсон визначає трудові навички як *"психічну підготовленість людини до свідомого виконання певних трудових дій з максимальною точністю, швидкістю і цілісністю, досягаємою завдяки стійкому застосуванню найбільш раціональних способів виконання стандартизованих компонентів цих дій"*.

Наукові дослідження показують, що необхідною умовою

успешного формирования навыков является ясное осознание цели и значения каждого из упражнений. Повторяемость действия в процессе упражнения не приводит автоматически к усовершенствованию его выполнения. Для того чтобы по мере упражнения выполнение действия стало более совершенным, человек должен знать, чего он хочет добиться при каждом его повторении: преодолеть какие-нибудь недостатки и неточности, более рационально и эффективно производить те или иные движения, осуществлять их более быстро и точно. На каждом этапе овладения навыком перед человеком выступают различные задачи, которые необходимо осознать и разрешить.

Отметим некоторые наиболее важные *особенности*, характерные для процесса формирования двигательных трудовых навыков. При выполнении двигательного трудового действия человеку приходится производить в определенной последовательности или одновременно ряд движений. При отсутствии необходимых навыков эти движения совершаются как самостоятельные акты: одно движение как бы заканчивается и после этого начинается последующее. По мере овладения навыком паузы между движениями сильно сокращаются и каждое движение плавно переходит в последующее или сливается с ним, образуя единый двигательный акт. На первых этапах овладения навыком обучающийся регулирует свои движения главным образом с помощью зрения. В дальнейшем он регулирует свои движения на основе мышечного чувства, осуществляет действия без зрительного контроля.

Отмеченные особенности становления двигательного навыка играют очень важную роль в процессе трудового обучения. Формирование двигательных навыков детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свою специфику, обусловленную особенностями их психической деятельности. У детей с интеллектуальной недостаточностью предварительная ориентировка в ситуации нарушена, она не сопровождается образованием и актуализацией связей, необходимых для правильного и успешного выполнения поставленной задачи, что негативно сказывается на процессе формирования двигательного навыка.

Так как знания и умения, необходимые для формирования нового двигательного навыка, часто отсутствуют у ребенка с интеллектуальной недостаточностью, сначала необходимо восполнить пробел в его общем развитии.

Таким образом, процесс формирования двигательных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью не может осуществляться так же, как у нормально развивающихся. Дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в специальных приемах обучения, в

специальной предварительной подготовке для усвоения нового двигательного навыка.

Отметим характерные особенности формирования двигательных трудовых навыков у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В процессе усвоения двигательных умений и навыков дошкольники с интеллектуальной недостаточностью должны научиться контролировать и регулировать свои действия, планировать их выполнение, использовать ранее усвоенные знания и опыт в новых условиях деятельности, работать точно и аккуратно. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью проявляется, в частности, в формировании общетрудовых умений и навыков, играющих исключительно важную роль в гармоническом развитии личности дошкольников [4]. По мере развития и частого применения трудовые умения и навыки становятся привычками, перерастающими в соответствующие качества личности. Так, привычка планировать свои действия при выполнении трудовых заданий способствует формированию целеустремленного, ответственного и обдуманного отношения к выполняемой деятельности.

При выполнении того или иного упражнения, ребенок должен понимать какие ошибки и неточности допущены им в предыдущих упражнениях, как их устранить. Это предполагает наличие определенного уровня развития процессов анализа, синтеза, обобщения, сравнения и других мыслительных процессов. Эти процессы недостаточно развиты у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и характеризуются рядом особенностей. Формирование основных компонентов целенаправленной деятельности – предварительная ориентировка в выполняемой задаче, способы действия, мотивы выполнения задачи чрезвычайно затруднено у этих детей. Особенности мыслительных процессов, строения и мотивации деятельности не могут не сказаться на действиях дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе упражнения и, следовательно, на характере формирования у них двигательных навыков [4].

Большое влияние на формирование двигательных навыков у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью оказывают свойственные им особенности моторики. Многие авторы считают, что дети с интеллектуальной недостаточностью всегда запаздывают в развитии двигательных навыков. Н.И. Озерецкий и И.В. Равич-Щерба указывают на замедленность реакций детей. Согласно данным Г.М. Дульнева, у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью навыки формируются медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников, особенно медленно автоматизируются у них рабочие

навыки [3].

При анализе особенностей двигательной сферы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью Е.Н. Правдина-Винарская высказывает предположение, что замедленность и напряженность движений, трудности переключения с одного движения на другое это следствие недостаточной подвижности нервных процессов, а неточность движений связана с их недифференцированностью и иррадиированностью [6].

Неврологическое изучение особенностей моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует о наличии у них ряда специфических нарушений в овладении простыми движениями (движение пальцев, рук, ходьба и пр.). Прежде всего, Е.Н. Правдина-Винарская отмечает, что природа двигательных нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью разнообразна: имеются симптомы, указывающие на локальные поражения корковых и близлежащих к коре двигательных зон больших полушарий. Автор подчеркивает, что к дошкольному возрасту у некоторых детей с интеллектуальной недостаточностью паретические явления сглаживаются, компенсируются и выражаются только в динамическом нарушении функции соответствующих групп мышц [6].

Отмечаемые особенности в сфере простейших двигательных актов у детей с интеллектуальной недостаточностью объясняются своеобразием в протекании основных нервных процессов: пассивные тормозные процессы преобладают над активными (произвольными), что выражается в легком нарушении структуры произвольных движений под влиянием случайных внешних раздражителей (шумы, появление посторонних лиц, незнакомые предметы).

Исследованиями С.Ю. Юровского показано, что воспроизведение движений детьми с интеллектуальной недостаточностью претерпевает значительные изменения с возрастом. Наиболее интенсивно возрастает точность движений у этих детей в период от 6 до 12 лет. В последующие годы рост точности движения замедляется, так как в 12 лет обычно заканчивается созревание двигательного анализатора.

По данным исследователей М.И. Дюбост и К.А. Колер, недостатки моторики детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью выражаются в замедленности движений, неуклюжести, а также в неравномерном характере движений, обусловленном неустойчивостью внимания. В разработанной ими программе упражнений по преодолению недостатков двигательной сферы авторы придают особое значение развитию ловкости, точности, быстроты, ритмичности и координации движений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. С целью лучшего развития моторики с детьми проводятся специальные

заняття по ритміке, коригуючій гімнастиці і відновленню двигательних функцій, які, тісно пов'язані з вимогами роботи в професійних майстерських і загальної задачею відновлення рухів.

Затруднення в формуванні двигательних навиків у дошкільників з інтелектуальною недостатністю в значній ступені обумовлені недорозвитком сенсорних орієнтованих процесів, недостатнім контролем за виконанням руху. Відрицательно сказується на формуванні двигательних навиків неуміння дошкільниками з інтелектуальною недостатністю розподіляти своє увагу в часі роботи, складність в спостереженні за декількома об'єктами, регулюванні своїх дій.

Більше вплив на формування двигательних навиків у дошкільників з інтелектуальною недостатністю викликає характерне для них порушення регулюючої функції мови (А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, А.И.Мещеряков, Е.Н. Марциновская і др.). Порівняльне вивчення регулюючої ролі мовної інструкції в виконанні довільних рухів показало, що в віці 4 - 5 років дошкільники з інтелектуальною недостатністю в стані виконати більшість проб тільки після поєднання відповідної інструкції з показом. Вони не в стані відтворити інструкцію, дати правильний мовний звіт о виконаних діях, у них були виявлені значні порушення регулюючої функції мовної інструкції. Нормально розвиваючіся ровістники виконували всі проби по мовній інструкції (В.И. Лубовский). У дітей з інтелектуальною недостатністю дуже незрозумілі двигательні образи, що тягнуть за собою і недорозвиток кінестетического самоконтролю. Дослідження А.В. Запорожца показали, що формування і контрольна функція двигательного образу здійснюється в процесі орієнтованої діяльності. Оскільки у умовно відсталих дошкільників орієнтована діяльність порушена і виражається, зокрема, в відході від поставленої задачі при зустрічі з труднощами і в відсутності належного критического ставлення до отримуваним результатам це не може не впливати на формування двигательного образу і його контролюючої функції.

В дослідженні Р.Д. Бабенкової особливу увагу приділено відкриттю патогенетических основ порушення нормального ходу розвитку простих довільних рухів у дошкільників з інтелектуальною недостатністю. Автор показує, що в основі таких порушень, як срыви в координації рухів рук і ніг при ході, бігу, сутулость у більшості дітей труднощі в координації м'язевих зусиль для вироблення руху і т. п., можуть лежати патологічні зміни в діяльності центральної нервової

системы. Однако эти изменения не стабильны и под влиянием лечебно-медикаментозных воздействий и коррекционной гимнастики могут быть в значительной мере ослаблены или полностью сняты.

Характерная для детей с интеллектуальной недостаточностью слабость основных нервных процессов приводит к замедленности в мышечном напряжении, к быстрой истощаемости напряжения, нарушает структуру имеющихся двигательных навыков или замедляет формирование их у детей.

Для успешного формирования двигательных навыков важное значение имеет умение производить различные движения пальцами, манипулировать ими в соответствии с требованиями выполняемой операции. Между тем в развитии движений пальцев дошкольников с интеллектуальной недостаточностью обнаруживают ряд существенных нарушений. Нарушения движений пальцев у детей с интеллектуальной недостаточностью не могут не оказать влияния на контроль и регуляцию движений при формировании двигательного навыка. Дефекты в движении пальцев оказывают отрицательное влияние на формирование двигательного навыка, приводят к нарушению координации движений, затрудняя самоконтроль при выполнении действия.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что дети не умеют регулировать силу своих движений, увеличивать и уменьшать ее в соответствии с требованиями выполняемой операции.

Исследования Н.П. Вайзмана показали, что движения детей с интеллектуальной недостаточностью совершенствуются с возрастом: уменьшаются синкинезии, убыстряется темп движений, улучшаются соизмерения силовых усилий в пространственных координатах и одновременность движений. Изучение процесса формирования двигательного навыка показали, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают большие трудности в выполнении точных по скорости, силе и размеру движений, прибегают преимущественно к методу проб и ошибок, часто отклоняются от требований инструкции [1]. Исходя из учения Н.А. Бернштейна о различных уровнях построения движений, Н.П. Вайзман приходит к выводу, что нарушения праксиса у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены недоразвитием определенных двигательных систем мозга, а не локальным поражением того или иного отдела мозга.

Исследования в области неврологические показывают, что нарушения темпа, ритма и плавности движений у детей с интеллектуальной недостаточностью связано с недостаточностью экстрапирамидных компонентов движения. Неврологические симптомы, взятые в комплексе, указывают на значительные патологические изменения в деятельности двигательного анализатора у

детей. Патоневрологическая симптоматика согласуется с фактами многочисленных клинических наблюдений над развитием моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Общеизвестно, что задержка развития у ребенка таких двигательных навыков, как сидение, стояние, ходьба, является одним из ранних симптомов умственной отсталости, так как качественные особенности этих двигательных навыков связаны с состоянием деятельности не только моторной зоны коры головного мозга, а с деятельностью мозга в целом, что сказывается в нарушении формирования точных движений, в недоразвитии способности к координированным движениям, к быстрой смене моторных установок.

Изучение высшей нервной деятельности раскрывают специфику связей между речевой и двигательной деятельностью у детей при их нормальном и патологическом развитии. Исследования А.Р. Лурия показывают, что у детей с интеллектуальной недостаточностью особенно нарушенной является регулирующая роль речи в организации движений [5]. Формирование двигательных навыков, происходит с разной степенью участия речи (самого ребенка или педагога). Такие качества двигательного навыка как перенос, быстрота использования навыка при выполнении задания, умение ребенка рассказать о собственном действии зависят от степени опосредования его речью.

Состав двигательных навыков, которые необходимо сформировать у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в соответствии с программными требованиями, по своей кинематической структуре относятся к числу простых, часто повторяющихся в разных ситуациях, следовательно, наиболее легко закрепляемых многочисленными повторениями, упражнениями.

Во всех навыках самое трудное для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью – правильно распределить усилия рук в прямолинейном поступательно-возвратном движении либо в сохранении прямолинейности движения. Все эти двигательные навыки легко расчленяются на составные элементы, т. е. еще более простые движения, что позволяет учителю постепенно подвести детей к овладению движением в целом.

В клинической характеристике двигательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью обычно принято говорить о "косности", "инертности" двигательных навыков, о трудности выработки "двигательных формул". Все эти особенности двигательных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью именно потому и возникают, что вначале каждое произвольное рабочее движение формируется в связи с одной какой-то целью, а не как универсальный, обобщенный навык. Осознание ребенком с интеллектуальной недостаточностью конкретной цели задания в значительной мере

облегчает выработку у него необходимого двигательного навыка.

Клинико-физиологическая характеристика двигательной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью указывает на определенные трудности в формировании произвольных движений, обусловленные нарушениями нейродинамики головного мозга и двигательного анализатора. Вместе с тем под воздействием специально организованного коррекционно-развивающего обучения и лечения происходят заметные улучшения в деятельности мозга дошкольника с интеллектуальной недостаточностью, сглаживаются нейродинамические особенности.

Обобщая вышесказанное, отметим, что дошкольники с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в специальных тренировочных упражнениях по развитию движений, входящих в состав вырабатываемого навыка. Тренировочные упражнения выполняют пропедевтическую функцию по формированию у дошкольника с интеллектуальной недостаточностью готовности к овладению двигательным трудовым навыком.

Список використаних джерел

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П. Вайзман/. – М.: Аграф, 1997. – 121 с.
2. Гурьянов, Е.В. Психофизиологические основы навыков человека / Е.В. Гурьянов/. – М.: Из-во Московского университета, 1980. – 64 с.
3. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев/. – М.: Педагогика, 1969. – 215 с.
4. Екжанова, Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова/. – М.: Просвещение, 2000. – 96 с.
5. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия/. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 94 с.
6. Правдина-Винарская, Е.Н. Неврологическая характеристика синдрома олигофрении / Е.Н. Правдина-Винарская/. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1964. – 83 с.

This article is devoted to problem of forming motion skill with pre-school children with intellect defective. These materials include method of approach terminology of skill, especially motion working skill with pre-school children with intellect defective and specific corrective education.

Keywords: skill, motion working skill, motion activity.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376.42:37.034

О.М. Пridingікова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОВИХОВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлюється проблема формування навичок самовиховання у розумово відсталих підлітків: визначена актуальність проблеми, проведено короткий аналіз наукових досліджень з питання самовиховання. Висвітлено методика формування навичок самовиховання у розумово відсталих підлітків та основні її результати. Здійснено аналіз співвідношення між „я-реальним” та „я-ідеальним” розумово відсталих підлітків та визначено учнів, які виявили вміння займатися самовихованням.

Ключові слова: самовиховання, формування навичок самовиховання, поведінка, розумово відсталі підлітки.

В статье освещается проблема формирования навыков самовоспитания у умственно отсталых подростков: определенная актуальность проблемы, осуществлен короткий анализ научных исследований по вопросу самовоспитания. Описано методика формирования навыков самовоспитания у умственно отсталых подростков и приведены основные её результаты. Проанализировано соотношение между „я-реальным” и „я-идеальным” умственно отсталых подростков и определены ученики, которые показали умения заниматься самовоспитанием.

Ключевые слова: самовоспитание, формирование навыков самовоспитания, саморазвитие, умственно отсталые подростки.

Випускник допоміжної школи є повноправним громадянином і, відповідно, повинен попри властиву йому обмеженість інтелектуальних можливостей, дотримуватись усіх моральних та правових норм суспільства. Тому одним з найважливіших завдань допоміжної школи виступає розвиток в учнів навичок моральної поведінки. Завдяки потужній спеціально організованій виховній роботі у дітей з вадами інтелекту вдається сформуванати уявлення про позитивні та негативні прояви поведінки, стимулювати прагнення дотримуватись етичних вимог.

Проте, особистісна незрілість учнів з розумовою відсталістю істотно знижує ефективність педагогічного впливу.

Відомі випадки, коли діти за одних і тих же обставин по-різному поведуться в залежності від того, наявний чи відсутній зовнішній контроль; коли імпульсивне задоволення безпосередніх потреб бере гору над прагненням дотримуватись етичних вимог. Такі особливості поведінки свідчать про те, що окремі моральні норми залишаються не присвоєними школярами і їх виконання не стає внутрішньою потребою.

Для того, щоб у вихованців з'явилося прагнення дотримуватись моральних правил, дослідники в галузі загальної педагогіки О.Г. Ковальов, О.І. Кочетов, В.І. Селіванов та ін. запропонували застосовувати педагогічні технології, які певною мірою відрізняються від традиційних і забезпечували перехід виховного процесу із зовнішнього у внутрішній.

Тобто, виховний вплив був організований таким чином, щоб стимулювати учнів до самовиховання. Метою статті є висвітлення основних методів формування навичок самовиховання розумово відсталих підлітків.

У загальній педагогіці та психології проблема самовиховання вивчалася такими вченими як А.Я. Арет, Н.І. Бражник, О.Г. Ковальовим, О.І. Кочетовим, В.Г. Куценко, Л.І. Рувінським, В.І. Селівановим, та ін. [1, 2, 3, 4, 5 та ін.].

А.І. Кочетов дає такі формулювання даного поняття: „Самовиховання – це усвідомлений і керований особистістю саморозвиток, в якому у відповідності з вимогами суспільства, цілями та інтересами самої людини формуються запроектовані нею сили і здібності” [4, с. 136]. Пізніше він визначає, що „це процес цілеспрямованого, всебічно усвідомленого формування особистості, яке являється результатом виховання і відображення насущних проблем психічного розвитку і в якому функції вихователя передаються вихованцю” [5, с. 10]. Автор додає, що самовиховання - це соціально-психологічний і педагогічний процес.

Актуальним і досі не вирішеним є питання самовиховання у спеціальній педагогіці і психології. Його значимість полягає в тому, що успішність соціальної адаптації особистості залежить від рівня розвитку у неї умінь самостійно співвідносити власні можливості з наявними умовами життя та розвивати власну особистість в залежності від внутрішніх потреб.

Формування навичок самовиховання розумово відсталих підлітків має відбуватися із дотриманням принципів, запропонованими О.Г. Ковальовим [3]:

1. Принцип забезпечення суспільної спрямованості самовиховання учнів.
2. Принцип врахування особистих потреб школярів.
3. Принцип поєднання колективного впливу на школярів з індивідуальним підходом до них.
4. Принцип комплексної дії.
5. Принцип системності і послідовності дій.
6. Принцип ефективності рекомендованих методів самовиховання.
7. Принцип успіху.
8. Принципу зворотного зв'язку.
9. Принцип самодіяльності у самовихованні.

В ході формування самовиховання розумово відсталих підлітків ефективними виявилися методи, розроблені В.М. Галузинським, А.І. Кочетовим, Н.П. Масленніковою, Л.І. Рувінським, Л.А. Шаєвою та ін. [4]:

самопізнання, що включає у себе **самоспостереження**, **самоаналіз** і **самооцінку**. Роль самопізнання у самовихованні полягає в усвідомленні позитивних і негативних якостей власної особистості через самоспостереження, коли учні, спостерігаючи з власною діяльністю і переживаннями, виявляють і оцінюють риси свого характеру. Розумово відсталі підлітки відчували труднощі самоспостереження. Вони полягали в тому, що учні не здатні були одночасно діяти і бачити свою діяльність. На початковому етапі, коли учні спостерігали за собою, їхня поведінка була напруженою, непритаманною для них.

Результати самоспостереження аналізувалися підлітками з допомогою вчителя. При цьому школярам задавалися питання типу: „Про наявність яких особистісних якостей свідчить твоя поведінка? Як гадаєш, чи правильно ти вчинив? Як слід було поводитися?” Учні визначали особисті досягнення і невдачі, знаходили їхні причини, визначали способи подолання недоліків. Самоаналіз сприяв формуванню в учнів адекватної (або близької до адекватної) самооцінки, яка є однією з умов ефективності самовиховання.

Усвідомивши особливості власної особистості, підлітки поступово підходили до **самовизначення і самозобов'язання**, тобто, відмічали, над якими рисами власної особистості їм слід працювати, яких якостей набути і за який період часу.

Самонавіювання як метод самовиховання полягає в тому, що учень сам прагне впливати на власну психіку, навіюючи собі, як він буде поводитись. Враховуючи підвищену сугестивність розумово відсталих, ми пропонували підліткам уявити себе з бажаними якостями, вималювати перспективи, що чекають на них після набуття тих чи інших рис (зміна ставлення до себе інших тощо), формування у собі впевненості, що мета розвинути у собі певні якості є досяжною.

Позитивні результати самонавіювання були відображені у відповідній поведінці учнів.

Самоконтроль і самозвіт. В процесі самовиховання підлітки собі та іншим розповідали, яких результатів вони досягли, над чим необхідно ще працювати. За бажанням такі дані учні занотували в щоденник самовиховання, або ж обговорювали з керівником. Слід відмітити, що, обговорюючи власні досягнення і невдачі в самовихованні, школярі потребували схвалення, підтримки. **Самосхвалення і самоосуд,** коли учні мали б самі перед собою констатувати факти досягнення успіху чи невдачі, важко впроваджувались у групі розумово відсталих підлітків. Школярі застосовували ці методи дещо по-іншому: вони намагалися звітувати не стільки самі собі, як керівникові і однокласникам, очікуючи певної реакції. Ми не заперечували, коли учні наполягали їх вислухати, але наголошували, що самозвіт має бути виключно перед самим собою. На схвалення та зауваження з боку оточуючих підлітки реагували адекватно. На нашу думку, такі обставини викликані тим, що через невпевненість, звичку виконувати вказівки інших розумово відсталим школярам важко приймати самостійні рішення.

Ведення щоденника самовиховання передбачало запис та малюнки підлітків стосовно їхніх вражень від самопізнання, порівняння себе з іншими, відмітки про власні прагнення щодо програми самовиховання, тексти самонавіювання, результати самоконтролю тощо. Розумово відсталі підлітки не відразу і не всі погоджувалися вести щоденник самовиховання, в основному через те, що рекомендація щось записати, накреслити викликала в учнів негативну реакцію. Вони посилались на те, що стомлені, багато писали на уроках і т.д. На нашу думку, такі обставини викликані не сформованим писемним мовленням учнів – висловлювання думки на письмі, яке вимагає максимальної довільності та усвідомленості психічних процесів. Тому ми пропонували підліткам за бажанням, наприклад, не письмово описувати себе, а намалювати автопортрет тощо. Подібні пропозиції підтримувалися більшістю учнів.

Слід відмітити, що особливість самовиховання в допоміжній школі полягає в тому, що усі перераховані методи застосовувалися учнями під керівництвом педагога. Розумово відсталі підлітки не могли за власною ініціативою звітувати самі собі, вести щоденник тощо, оскільки інтелектуальна недостатність стає на заваді ставлення до себе як до об'єкту вивчення і вдосконалення. Учень допоміжної школи не може бути одночасно суб'єктом і об'єктом діяльності, тому необхідною є допомога і постійна стимуляція з боку вчителя.

Високу ефективність роботи з розумово відсталими підлітками забезпечило застосування **методів психолого-педагогічного стимулювання** підлітків до самовдосконалення:

психогімнастичні вправи, основна ціль яких полягала в подоланні бар'єрів у спілкуванні, кращому розумінні учнями себе та інших, знятті психологічної напруги, створенні можливостей для самовираження;

обговорення літературних творів, головні герої яких проявляли позитивні чи негативні особистісні якості. Характеризуючи поведінку літературних героїв, учні вчилися аналізувати особистість інших для того, щоб пізніше застосувати такий досвід для самоаналізу, висловлювали свої думки щодо того, як би вони повелися в даній ситуації тощо;

етична бесіда, завданням якої було виявлення і усунення неадекватного розуміння понять, що означають якості особистості; стимулювання підлітків до аналізу та оцінки позитивних і негативних вчинків; співставлення поведінки героїв розповіді з власною поведінкою; формулювання висновків щодо моральної поведінки;

самоопис і порівняння його змісту з описом власної особистості іншими. Опис власного „я” дає можливість усвідомити і проаналізувати власну „я-концепцію”, об'єктивізувати її. Порівняння самоопису учня з тим, як його характеризують однолітки, показує, наскільки думка про себе співпадає з баченням та оцінками інших, допомагає критично та більш адекватно поставитись до себе;

моделювання конфліктних ситуацій здійснювалось у вигляді програвання учнями життєвих ситуацій, запропонованих педагогом, в яких передбачалися різні варіанти розв'язання суперечностей. Головний учасник такої ситуації мав обирати варіант поведінки, який імпонує йому найбільше. Наступним етапом був аналіз дій героя та формулювання висновків;

впровадження бажаної поведінки у повсякденне життя з наступним аналізом результатів. Педагогом створювались спеціальні умови для того, щоб учні мали можливість проявити свої позитивні якості і пережити в зв'язку з цим позитивні емоції. Це стимулювало їх до повторення відповідних вчинків вже з власної ініціативи. Наприклад, після обговорення з підлітками тем „Чемність”, „Працелюбність” учні висловлювали бажання допомогти молодшим школярам виготовляти подарунки матерям до 8-го березня тощо. За свідченнями вчителів, в даному класі це відбулося вперше.

В ході попередніх досліджень було встановлено, що прагнення до самовиховання у розумово відсталих постає внаслідок виникнення суперечностей між їхнім „я-реальним” та „я-ідеальним”. Порівняльна характеристика співвідношення між „я-реальним” та „я-ідеальним” у підлітків з вадами інтелектуального розвитку контрольної і експериментальної груп до і після експериментального впливу представлена в табл. 1.

Таблиця 1.

Співвідношення між „я-реальним” та „я-ідеальним” у підлітків з вадами інтелектуального розвитку контрольної і експериментальної груп до і після експериментального впливу

Співвідношення між „я-ідеальним” та „я-реальним”	Контрольна група		Експериментальна група		Різниця між А і Б	
	До експ. (А)	Після експ. (Б)	До експ. (А)	Після експ. (Б)	Контроль на група	Експериментальна на група
„я-реал.” > „я-ід.”	31,6	26,3	28,1	15,8	-5,3	-12,3
„я-реал.” = „я-ід.”	36,8	35,1	42,1	28,1	-1,7	-14
„я-реал.” < „я-ід.”	17,6	22,8	17,5	36,8	+5,2	+19,3
„я-реал.” << „я-ід.”	14	15,8	12,3	19,3	+1,8	+7

Умовні позначення до табл.1:

1. Я-ід < я-реал – до „я-реального” включені лише позитивні якості і їхня кількість перевищує обсяг „я-ідеального”;

2. Я-ід = я-реал – „я-ідеальне” та „я-реальне” не відрізняються за змістом та кількістю названих якостей;

3. Я-ід > я-реал – кількість позитивних якостей у „я-реальному” є меншою, ніж у „я-ідеальному”;

4. Я-ід >> я-реал – „я-реальне” відрізняється від „я-ідеального” меншою кількістю позитивних якостей, а також наявністю негативних.

Як видно з таблиці, кількість респондентів, які включали до „я-реального” лише позитивні якості і число цих якостей було більшим, ніж в „я-ідеальному” зменшилась як в контрольній, так і в експериментальній групах. Але якщо в контрольній групі різниця становила 5,3%, то в експериментальній, завдяки застосуванню розробленої методики – 12,3%.

Відповідно, в контрольній групі залишилося 26,3%, а в експериментальній групі – 15,8% учнів, у який диференційованість „я-образу” залишилась на низькому рівні. Це підлітки, які часто неадекватно ставилися до участі в заняттях з самовиховання, вважаючи, що їм нічого виховувати, вони „і так виховані”. Вони уникали бесід, роботи з щоденником тощо. Цікавилися лише іграми та завданнями, на яких необхідно було мімікою чи жестами когось зображувати. При цьому вони забували про мету завдань, виконували їх задля розваги. На нашу думку, це учні з дуже низькою пізнавальною активністю.

Суттєво зменшилась кількість підлітків експериментальної групи, в яких „я-реальне” та „я-ідеальне” не відрізняються за змістом і

кількістю названих якостей (на 14%). Це учні, які до проведення експериментальної методики вважали: „Я такий, яким і хочу бути”. Вони охоче брали участь у заняттях, тому диференційованість „я-образу” у них підвищилась до порівняно високого рівня, а у деяких - до високого. У контрольній групі число таких респондентів зменшилось на 1,8%.

Важливим досягненням є збільшення числа підлітків з порівняно високим рівнем диференційованості „я-образу” (у яких кількість позитивних якостей, названих у „я-реальному” була меншою, ніж у „я-ідеальному”). В експериментальній групі таких учнів стало більше на 19,3%, тоді, як в контрольній – на 5,3%.

Число учнів з високим рівнем диференційованості „я-образу” (у яких „я-ідеальне” відрізняється від „я-реального” більшою кількістю позитивних якостей і при цьому окремі якості прямо протилежні відповідним якостям з „я-ідеального”) в контрольній групі збільшилось лише на 1,8%. В експериментальній групі їх стало більше на 7%.

Необхідно відмітити і якісні зміни у респондентів даної групи: до проведення серії занять учні експериментальної групи з високим рівнем диференційованості „я-образу” (12,3%) переважно називали в „я-ідеальному” на дві-три позитивні особистісні риси більше, ніж в „я-реальному” і при цьому одна-дві з них були прямо протилежними до якостей, названих в „я-реальному”. Більш детальний аналіз результатів, отриманих після впровадження методики показав, що ці учні почали називати значно більше (до 6-ти) негативних особистісних якостей в „я-реальному” і протилежні їм якості в „я-ідеальному”. А підлітки, які до експерименту мали порівняно високий та середній рівні диференційованості „я-образу” досягли високого рівня. У досліджуваних контрольної групи подібних змін не виявлено. Тобто, частина учнів контрольної групи показали незначне підвищення рівня диференційованості „я-образу”. У тих підлітків, що за попередніми даними мали високий рівень диференційованості „я-образу”, ні якісних, ні кількісних змін не відбулося.

Отже, позитивні зміни відбулися як в контрольній, так і в експериментальній групах. Але помітним є факт, що в експериментальній групі „я-образ” досліджуваних став більш диференційованим. Як показали дослідження, найбільшою мірою цьому сприяло проведення першого етапу занять, оскільки саме на ньому відбувалося самопізнання підлітків. Їхні роздуми над питаннями: „Який я є?”, „Яким я хочу бути?” стимулювали до знаходження у собі негативних якостей, незадоволення їх наявністю. Обговорення цих рис з однолітками коригувало самооцінку і самоствавлення підлітків.

Слід відмітити, що підлітки більше цікавилися тим, що про них скажуть, ніж роздумами, що сказати про інших. При цьому спочатку

вони ждали тільки позитивних відгуків про себе, реакція на критику була негативною. У підлітків виникало бажання сказати щось подібне у відповідь, посваритися. Надалі, після роз'яснень керівника про користь таких зауважень і зміну ставлення до них, учні вчилися висловлювати зауваження в доброзичливій формі. Після цього досліджувані стали адекватно реагувати на критику, почали погоджувалися з твердженнями про власні негативні якості.

Починаючи з другого заняття, критика учнями однокласників не була приводом для конфліктів, у підлітків виникали питання „Чому ви вважаєте, що я такий?“, „Коли я вів себе по-злому?“ тощо. Ми пропонували підліткам заповнити таблиці „Який я є і яким хочу бути“. Завдяки проведеній роботі, підлітки почали відмічати у них свої негативні якості, а іноді й пояснення до них. Тоді, як позитивні якості були вказані переважно лише ті, які відповідають дійсності. В колонці „Яким я хочу стати“ відмічені були якості, протилежні вказаним негативним.

Список використаних джерел

1. Бражник Н.И. К вопросу воспитания и самовоспитания учащихся. – М.: Советская педагогика, 1947. – 346 с.
2. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
3. Ковальов О.Г. Принципи керівництва самовихованням школяра // Радянська школа. – 1987. – №4. – С.32-33.
4. Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. – Рязань: Правда, 1971. – 136 с.
5. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

The article is dealt with the problem of the self-education into the educational process of the auxiliary school: the actuality of the problem is determined. The methods of formation the desire of improving the mentally retarded teenagers behavior and their basic results have been describen. The short analysis of the scientific investigations concerning the question of correlations between “I-real” and “I-ideal” of the mentally-retarded teenagers is done and the pupils who decided to improve their behavior are found.

Keywords: self-education, behavior, mentally-retarded teenagers.

Отримано 3. 10.2011

УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

Л.І. Прохоренко

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

У статті висвітлюються особливості сформованості регулюючого компоненту саморегуляції – самоконтролю та самооцінки, у молодших школярів зі зниженим інтелектом.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, розумова відсталість, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка, мисленнєва недостатність, мовленнєве опосередкування.

В статті освещаются особенности сформированности регулирующего компонента саморегуляции – самоконтроля и самооценки, у детей со сниженным интеллектом.

Ключевые слова: задержка психического развития, умственная отсталость, саморегуляция, самоконтроль, самооценка, мыслительная недостаточность, речевое опосредствование.

В умовах реформування і осучаснення освіти, яке відбувається в Україні, важливою задачею сучасної школи є підвищення ефективності навчальної діяльності школярів, формування їх пізнавальної активності і самостійності, підґрунтям яких є сформована система саморегуляції.

В полі психологічних досліджень процес саморегуляції розглядають як систему. Різні автори виділяють різні структурні компоненти саморегуляції: постановка проблеми, формування гіпотези, послідовна конкретизація задуму в процесі рішення (Ю.М. Кулюкін, Г.С. Нікіфоров); система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання (А.К. Маркова); прийняття суб'єктом мети діяльності, визначена ними модель і програма дій, оцінка результатів (О.Ю. Осадько); розгорнута структура саморегуляції – О.О. Конопкін.

В дослідженнях зазначено, що усвідомлена саморегуляція, яка притаманна саме людині, як носію вищих форм психіки, є системно-організованим процесом внутрішньої психічної активності людини по ініціації, побудові, підтримці й керуванню різними видами й формами

довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей.

В дослідженнях науковців вітчизняної вікової і педагогічної психології приверталася значна увага до саморегуляції пов'язаної з формуванням у дітей загальної здатності до навчання, де розглядалися питання спеціально організованого навчання щодо її формування (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова та ін.); проблему пов'язану із становленням самоконтролю і самооцінки як значущих ланок у структурі саморегуляції, у дітей дошкільного віку вивчали Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, Н.Н. Поддьяков, у дітей шкільного віку – П.Я. Гальперін, А.В. Захарова, Л.Б. Ітельсон, А.К. Маркова та ін.; дослідженню психологічних механізмів саморегуляції, її природі, умовам розвитку присвячені праці – О.А. Конопкіна, Ю.А. Миславського, О.Ю. Осадько, Г.І. Щукіної, Н.Є. Щуркової та ін.). Науковці визначають структуру саморегуляції усвідомленої діяльності, як систему, яка взаємопов'язана зі структурою навчальної діяльності і включає в себе самостійну постановку мети, моделювання навчальних умов, планування, самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію, самооцінку.

У низці досліджень зі спеціальної педагогіки і спеціальної психології відображено системний підхід до визначення умов корекціо-розвивального впливу на основні компоненти діяльності і саморегуляції дітей з порушеннями інтелекту, а саме: усвідомлена саморегуляція як значуща ланка в структурі навчання (В.В. Давидов, З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.); основні компоненти саморегуляції – активність, ціннісно-змістовий компонент, рефлексія (Л.І. Божович, Л.Г. Бортникова, З.І. Карпенко, О.Ю. Осадько, Н.Л. Росіна, Т.І. Шульга); формування саморегуляції в різних видах діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і з порушеннями психофізичного розвитку (У.В. Ульяновська, Н.Л. Росіна та ін.). Як зазначають дослідники у дітей з порушеннями інтелекту спостерігається недорозвиток мотиваційної, орієнтувальної, операційної і регулюючої ланок діяльності: нерозуміння вимог діяльності, утруднення в процесі її виконання, невміння поетапно виконувати необхідний ряд розумових дій, співвідносити виконання зі зразком, робити висновки, необхідність в постійній допомозі дорослого тощо.

Таким чином, проблема саморегуляції залишається актуальною у навчанні дітей зі зниженим інтелектом. У цьому контексті важливо з'ясувати особливості саморегуляції молодших школярів зі зниженим інтелектом під час виконання завдань за зразком.

Для дослідження ми використали методику „Визначення рівня розвитку довільної саморегуляції діяльності”. Зміст даної методики дозволяє з'ясувати сформованість регулюючого компоненту

саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом, а саме самоконтролю і самооцінки. Дослідження сформованості самоконтролю і самооцінки проводилося за такими критеріями:

- повнота прийняття і збереження завдання до кінця роботи;
- виконання за зразком;
- визначення допущених помилок і їх виправлення;
- перевірка роботи в цілому відповідно до поставлених вимог;
- оцінювання власної виконаної роботи.

Перед виконанням завдання, дітям був запропонований зразок на дошці, пояснені умови виконання, а також можливість потренуватися на окремому аркуші. Запропоноване завдання мало дві частини: перша – зобразити у зошиті в клітинку візерунок, який складається із трьох символів, користуючись під час виконання зразком та покроковою інструкцією вчителя (зразок завдання: квадрат, +, коло, квадрат, +, коло, квадрат, +...); друга – зобразити візерунок самостійно, відповідно до запропонованого зразка (зразок завдання: +, +, коло, квадрат, +, +, коло, квадрат..).

Таким чином, завдання нашого дослідження були спрямовані на з'ясування особливостей саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом під час виконання поставленого завдання.

В результаті дослідження було виявлено, що 20% учнів із ЗПР 1 класу змогли прийняти вимоги, які необхідні для розв'язання завдання і намагалися прослідкувати їх до кінця діяльності; дотрималися окремих вимог – 46,6% дітей; не враховували вимоги під час виконання – 33,4% учнів. Таким чином, під час побудови у зошиті візерунка із символів, з опорою на зразок та покрокову інструкцію вчителя, більшість учнів із ЗПР 1 класу врахували і зберегли в пам'яті лише деякі вимоги із поставлених, а частина дітей – не враховували їх взагалі.

Дітей з розумовою відсталістю, які б повністю дотрималися вимог і зберегли їх до кінця виконання завдання не було. Серед них 27,2% учнів брали до уваги лише окремі вимоги, під час виконання не користувалися покроковою інструкцією вчителя, не зберігали послідовність написання символів візерунка. 72,8% дітей взагалі не дотримувалися вимог і послідовності виконання, не об'єднували символи візерунка, розпочинали будувати візерунок у будь-якому порядку.

Для порівняння, 60% учнів 1 класу з нормальним розвитком прийняли завдання в цілому і дотримувалися всіх вимог, 40% учнів зберегли вимоги завдання частково. Дітей у 1 класі, які не виконували вимог та не орієнтувалися на покрокову інструкцію вчителя – не було.

Дані показники дозволяють стверджувати, що недорозвиток мисленнєвої діяльності, пам'яті, уваги, недостатній розвиток

самоконтролю та навчальної мотивації призводять до труднощів на етапі прийняття і збереження вимог до кінця виконання завдання.

Відмінності стану сформованості самоконтролю у дітей зі зниженим інтелектом спостерігаються і під час розв'язування завдання за зразком. Розпочинаючи створювати візерунок, 73,3% учнів із ЗПР 1 класу частково звертали увагу на зразок, не намагалися аналізувати його, майже не зв'язалися з ним у процесі виконання завдання, не поверталися до зразка і під час перевірки результатів. 26,7% дітей розглянувши перші символи зразка, відразу розпочали переносити їх у зошит, але потім губили вимоги завдання, не орієнтувалися на зразок, писали символи хаотично, не пов'язуючи їх в єдину систему. Це свідчить про те, що розв'язуючи завдання за зразком молодші школярі із ЗПР, у більшості випадків, беруть до уваги окремі вимоги, зразок не сприймається в цілому, а сприймається частинами.

Діти з розумовою відсталістю – 18,1% учнів 1 класу не проаналізували зразок, губили послідовність написання символів, не зверталися до вимог під час виконання, не виправляли помилки, які допускали в ході виконання; 81,9% учнів, розглянувши частину зразка, розпочинали хаотично переносити символи у зошит, не пов'язували їх у єдину систему, зіткнувшись з труднощами не поверталися до зразка і завершували виконувати роботу.

Отримані дані свідчать, що недоліки процесів аналізу, синтезу, узагальнення, недорозвиток самоконтролю у дітей зі зниженим інтелектом спричиняють певні особливості під час виконання завдань: неусвідомлення змісту завдання, розв'язання завдання без попередньої орієнтації в умові, неприйняття всіх вимог, опора на окремі частини зразка, невміння повністю сприйняти зразок, розпочинаючи будувати візерунок, учні не намагаються здобути реальний результат, а спрямовують свою увагу на досягнення окремих дій, операцій.

Водночас, 65% молодших школярів з нормальним розвитком (1 клас), перед початком виконання детально розглянули зразок, переглянули виконання попереднього завдання, після написання частини символів ще раз поверталися до зразка, щоб правильно створити візерунок в цілому.

Отже, результати дослідження свідчать, що зразок не відіграв важливої ролі, недостатньо спрямовував діяльність учнів зі зниженим інтелектом на всіх етапах – орієнтувальному, виконавчому, контрольному, не спонукав їх співвіднести власні дії з ним на кожному з етапів виконання.

Перевірка проміжних та отриманого результатів, визначення допущених помилок і їх виправлення є одними із важливих критеріїв сформованості регулюючого компоненту саморегуляції.

В результаті дослідження було з'ясовано, що визначення допущених помилок і їх виправлення становить значну складність для дітей зі зниженим інтелектом. В процесі виконання завдання 6,7% учнів із ЗПР після створення візерунка із символів намагалися самостійно виправити помилки; 53,3% дітей – помітили окремі помилки і деякі виправили; 40% учнів – не помічали помилок самостійно, у разі підказки вчителя – виправляли окремі з них, або не виправляли взагалі. Водночас, 9,1% дітей з розумовою відсталістю звертали увагу на зроблені помилки лише після підказки вчителя, виправивши одну, полишали перевірку; 90,9% дітей 1 класу не перевірили роботу на виявлення помилок, не звіряли її зі зразком, після завершення роботи продовжували автоматично писати окремі символи, або ж не поверталися до роботи взагалі.

Наявність не виправлених помилок в процесі виконання завдання дітьми зі зниженим інтелектом свідчить про низький рівень сформованості однієї з головних ланок саморегуляції – самоконтролю, оскільки в результаті самоконтролю відбувається співставлення виконаних дій із визначеними вимогами на початку діяльності. Вимоги щодо створення візерунка із самого початку були засвоєні дітьми частково, тому під час виконання, до уваги бралися лише окремі з них, не відбувалося планування розв'язування, діти виконували окремі дії, не поєднуючи їх у єдину систему, не звіряли відповідність власного виконання зі зразком.

Водночас, 70% дітей з нормальним розвитком 1 класу, під час розв'язування задач за зразком, звіряли виконані дії, орієнтуючись на зразок, пов'язували окремі символи у цілу систему, допускаючи помилки – виправляли їх, часто задавали уточнюючі запитання.

Підсумковий етап діяльності учнів із ЗПР характеризується низьким рівнем самоконтролю, низьким мовленнєвим обґрунтуванням виконаної роботи або повною його відсутністю, оцінка власної роботи була або дуже низькою, або завищеною. У більшості випадків, учні мовчки закінчували завдання і без жодних запитань і перевірки віддавали його вчителю.

Діти з розумовою відсталістю, оцінюючи роботу не намагалися пригадати вимоги щодо виконання завдання, їх не цікавило, наскільки правильно побудований візерунок і відповідає він зразку чи ні. Оцінювання власної роботи було у вигляді коротких відповідей "Так", "Ні", без пояснення та обґрунтування, у більшості випадків, діти пасивно ставилися до оцінювання своєї роботи, або взагалі відмовлялися її оцінювати.

Водночас, першокласники з нормальним розвитком, після завершення виконання завдання перевірили власну роботу, якщо знаходили, то виправили допущені помилки, у разі потреби намагалися

їх пояснити. Деякі діти обмежилися швидким переглядом завдання, при цьому помічали і виправляли не всі допущені помилки, але були й такі, які взагалі не перевірили роботу.

Таким чином, несформованість самоконтролю, недорозвиток мислення і мовлення, які притаманні дітям зі зниженим інтелектом, спричиняють, з одного боку, – недостатність мовленнєвого обґрунтування ходу виконання і отриманого результату, а з іншого – негативно впливають на самооцінку власної роботи, яка взаємопов'язана з вмінням контролювати хід виконання та отриманий результат.

Аналізуючи дані дослідження, можемо сказати, що діти зі зниженим інтелектом не усвідомлювали операції, які виконували, ні умови, яким ці операції відповідають, ні кінцевий результат завдання, який потрібно звіряти із зразком. Окремі ознаки, які виділяли діти при роботі із зразком, об'єктивно ставали основою для вибору певної частини зразка, виконання поодиноких операцій, невміння об'єднати їх у певний спосіб виконання, сам же спосіб і операції проведені під час виконання – не усвідомлювалися.

Отримані результати дослідження, дають підстави стверджувати, що учні зі зниженим інтелектом мали значні труднощі при необхідності самостійно контролювати хід розв'язування завдання, порівняно з дітьми з нормальним розвитком. Це зумовлено тим, що підґрунтям сформованості параметрів самоконтролю є система певних розумових дій, які спрямовані на досягнення результату поставленого завдання. Недорозвиток уявлень, понять, операцій, які здійснюються у внутрішньому плані, недорозвиток мислення є першопричиною низьких показників виконання навчальних завдань дітьми зі зниженим інтелектом. Водночас, слід додати, що ці діти не усвідомлювали значення правильності, повноти і послідовності виконання завдання за зразком, не утримували в пам'яті всіх вимог, не дотримувалися покрової інструкції вчителя, не помічали помилок та своєчасно і самостійно їх не виправляли.

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати про недостатню сформованість самоконтролю та самооцінки у дітей зі зниженим інтелектом. Зазначені вище труднощі виникають внаслідок несформованості саморегуляції діяльності, зниження пізнавальної активності, недорозвинення мовлення та мислення, про що свідчить недостатня сформованість мовленнєвого обґрунтування, недорозвиток інтелектуальних операцій, які здійснюються в процесі виконання навчальних завдань, невміння контролювати та адекватно оцінювати виконану роботу.

Отже, отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що в процесі виконання завдань учні зі зниженим інтелектом демонструють наступні особливості головних ланок регулюючого компоненту саморегуляції (самоконтролю та самооцінки):

- не повне прийняття завдання, відсутність або частковість засвоєння вимог та їх збереження;
- невміння діяти згідно зразка, труднощі у визначенні співвідношень між елементами зразка;
- труднощі у дотриманні вимог в процесі розв'язання завдання;
- труднощі у виборі способу виконання: здійснення окремих дій, невміння дотримуватися послідовності виконання;
- повна або часткова відсутність дій перевірки проміжних та кінцевого результатів;
- несвідоме здійснення оціночних дій.

Результати дослідження доводять, що молодші школярі зі зниженим інтелектом, в більшості, виявляються неспроможними розв'язувати навчальні завдання, оскільки, у них недостатньо сформована саморегуляція в процесі діяльності, а саме: не прийняття умови завдання та невміння орієнтуватися у ній; невміння діяти відповідно до вимог, зразка, перевіряти проміжні результати виконання завдання та кінцевий результат; невміння адекватно оцінювати власну роботу відповідно до поставленої мети. Водночас, характерні для дітей зі зниженим інтелектом особливості психічного розвитку, несформованість навчально-пізнавальної діяльності, несформованість мотивації, мислення, вольових зусиль, які є необхідними для формування регуляції діяльності, накладають негативний відбиток на становлення саморегуляції.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи з формування саморегуляції навчальної діяльності у дітей зі зниженим інтелектом, які передбачатимуть розвиток наступних вмій:

- сприймати завдання, усвідомлювати його зміст, вимоги виконання;
- використовувати інструкцію, як засіб для досягнення результату поставленої задачі;
- діяти за зразком, перевіряти задачу за повним зразком;
- визначати, виправляти і обґрунтовувати допущені помилки;
- виконувати дії самоконтролю під час виконання кожного етапу роботи;
- адекватно оцінювати отриманий результат відповідно до зазначених вимог.

Список використаних джерел

1. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития. – Дис...канд. психол. наук: 19.00.08. – М.: Институт специальной педагогики, 2000. – 170 с.
2. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 70–71.
3. Максименко Ю.Б. Особенности формирования самоконтроля в учебной деятельности детей с задержкой психического развития. – Дис...канд. психол. наук: 19.00.10. – М.: Институт специальной педагогики, 1986. – 152 с.
4. Метиева Л.А. Формирование саморегуляции у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе учебной деятельности / Л.А.Метиева // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 55–61.
5. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Пинский Б.И. – Москва: Издательство Академии педагогических наук, 1962. – 320 с.

The article highlights the features of formation of the regulatory component of self-regulation - self-control and self-esteem in children with low intelligence.

Keywords: mental retardation, mental retardation, self-regulation, self-control, self-esteem, thought impairment, verbal mediation.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376:37.018.1

Е.Н. Рагель

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СЕМЕЙНОГО ЖИТТЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Стаття розкриває особливості підготовки старшокласників з інтелектуальною недостатністю до сімейного життя. Виділені загальні і специфічні характеристики готовності учнів з інтелектуальною

недостатністю до сімейного життя. Визначені рівні готовності підлітків до сімейного життя, змісту і напрямків підготовки до сімейного життя.

Ключові слова: старшокласники з інтелектуальною недостатністю, підготовка до сімейного життя, готовність до сімейного життя, види готовності, рівні готовності.

Статья раскрывает особенности подготовки старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью к семейной жизни. Выделены общие и специфические характеристики готовности учащихся с интеллектуальной недостаточностью к семейной жизни. Определены уровни готовности подростков к семейной жизни, содержание и направления подготовки к семейной жизни.

Ключевые слова: старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью, подготовка к семейной жизни, готовность к семейной жизни, виды готовности, уровни готовности.

Новые приоритеты и задачи в специальном образовании определяют актуальность и значимость подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной и независимой жизни, необходимость формирования у юношей и девушек семейно-бытовой культуры, готовности к будущей семейной жизни.

Подготовка учащихся к будущей семейной жизни рассматривается как система мер (социальных, педагогических, медицинских, правовых), направленных на формирование у молодых людей адекватных установок на брачно-семейные отношения, обеспечивающих в дальнейшем прочность брачных уз, гармонию внутрисемейных отношений, полноценную реализацию семьи и её ведущих функций.

Важная задача подготовки к семейной жизни – формирование у юношей и девушек позитивных и адекватных установок в области брачно-семейных отношений, направленных на создание прочной, счастливой семьи и ответственное выполнение семейных функций (репродуктивной, воспитательной, экономической и др.) [1].

Конечным результатом подготовки к браку и семейной жизни является сформированность готовности к брачно-семейным отношениям. Готовность определяется нами как условие успешного выполнения деятельности, как избирательная активность, настраивающая организм, личность на будущую деятельность.

В ряде педагогических исследований (И.В. Гребенников, Н.Ф. Голованова, С.В. Ковалёв) подчёркивается, что – это не только

предпосылка, но и регулятор деятельности. Отмечается, что в структуру готовности входят не любые знания, а фонд действенных знаний и не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают соответствующей деятельности наибольшую продуктивность.

С.В. Ковалёв подчёркивал, что исходным моментом готовности человека к семейной жизни является деятельное понимание им общественной значимости своих действий, определённых обязательств друг перед другом, ответственность за семью и детей, добровольное принятие неизбежных в семейной жизни забот и ограничение личной свободы.

Одной из сторон качественной подготовки школьников является степень информированности о будущей семейной жизни. Такая информированность определяется комплексом знаний о семье и браке, умений и навыков в области брачно-семейных отношений и включает следующие виды готовности: нравственно-психологическую, социальную, правовую, мотивационную, педагогическую, хозяйственно-экономическую, биологическую и сексуальную [1].

Динамика развития личности будущего семьянина в ранней юности зависит от ряда условий: от выбора жизненных ценностей, становления нравственного самосознания, открытости внутреннего мира, стремления к другому полу, перестройки отношений с родителями. Поэтому можно сказать, что именно в старшем школьном возрасте наступает тот момент в процессе развития, когда человек достаточно созрел для формирования готовности к семейной жизни.

Подготовка учащихся с интеллектуальной недостаточностью к семейной жизни представляет сложную и малоизученную проблему олигофренопедагогики. В существующих психолого-педагогических зарубежных и российских исследованиях у учащихся старших классов и выпускников с интеллектуальной недостаточностью отмечают нарушения процесса социализации в плане освоения роли семьянина (А.И. Иваницкий, В.Ю. Карвялис, Г.Б. Шаумаров), недостаточная подготовленность в вопросах семьи и брака, межполовых отношений (Е.Н. Денисова, Е.А. Морщанина, Г.К. Поппе, Дж. Холл). Не нашла своего отражения разработка направлений, содержания, форм и методов коррекционно-педагогической работы по формированию готовности к семейной жизни учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью [1].

Неумение разрешать житейские проблемы, находить разумные решения прослеживается в брачных взаимоотношениях выпускников вспомогательной школы. Так, большинство лиц с интеллектуальной недостаточностью (50-60%) вступают в брак в первые 6 лет после

окончания школы. Чаще встречаются браки с неравными себе партнёрами. Браки, когда оба партнёра имеют интеллектуальную недостаточность, встречаются реже (15-20%) и являются более прочными. Одной из причин нестабильности браков с неравными партнёрами является незрелость личности умственно отсталого, что отражается впоследствии на внутрисемейном укладе: неумении распределять бюджет, правильно воспитывать ребёнка и т.д. Наблюдения за семьями выпускников вспомогательной школы свидетельствует о том, что наиболее трудным для лиц этой категории является воспитание ребёнка. Даже при благополучном внешнем уходе ему не создаются условия для полноценного развития (В.И. Олешкевич).

Катамнестическое изучение выпускников вспомогательных школ позволило А.Г. Асафовой определить зависимость уровня развития личности детей и их адаптации к самостоятельной жизни (семейной и трудовой) от степени тяжести и структуры нарушения. Семейное благополучие и уровень удовлетворённости браком у лиц с интеллектуальной недостаточностью коррелирует со степенью сохранности интеллекта, и стабильность брачных отношений выпускников в большинстве случаев определяется нормально развивающимся партнёром, которому принадлежит ведущая роль в организации жизнедеятельности.

Молодые семьи, состоящие из выпускников с интеллектуальной недостаточностью, сталкиваются с серьёзными проблемами, что свидетельствует о недостаточности работы семьи и школы в области семейных отношений: большой процент добрачной беременности; многочисленность членов семьи (4-5 детей); высокий процент рождения детей с отклонениями в развитии: нарушениями слуха, зрения, интеллектуальной недостаточностью; конфликтность супружеских отношений, низкий уровень взаимопонимания, рассогласованность семейных ценностей; дисгармония сексуальных отношений; расхождение репродуктивных установок мужа и жены [2].

С целью выявления состояния знаний и умений в области семейной жизни учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью нами проведено экспериментальное исследование, которое осуществлялось на основе метода анкетирования. Вопросы анкеты соответствовали блокам, определяющим содержание определённых видов готовности к семейной жизни: нравственно-психологическая, мотивационная, правовая, хозяйственно-экономическая.

Экспериментальное исследование проводилось на базе вспомогательной школы-интерната №7, вспомогательных школ

№№10,11 г.Минска и Голдовской СШ №1 Лидского р-на. Исследованием были охвачены 40 учащихся 9-х классов с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности и 40 нормально развивающихся учеников 7-х классов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента проводился на основе следующих критериев:

1) знание нравственно-психологических, правовых основ семейной жизни: ценностные ориентации, права и обязанности членов семьи, семейные роли;

2) хозяйственно-экономические умения: планировать семейный бюджет, решать семейные конфликты;

3) мотивационная готовность: готовность к самостоятельности, ответственность за создаваемую семью, готовность к рождению и воспитанию детей.

В исследовании мы также руководствовались основными требованиями, которые предъявляет современное общество к молодым людям, желающим создать семью. Эти требования соотносятся с определенными видами готовности к семейной жизни: нравственно-психологической, мотивационной, правовой и хозяйственно-экономической.

Качественный анализ результатов исследования позволил выделить общие, характерные для респондентов обеих категорий, и специфические для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеристики готовности к семейной жизни. К общим характеристикам относятся: позитивные установки на создание семьи; усвоение определённого объёма знаний о семье и браке, о правовых и этических нормах, регулирующих брачно-семейные отношения; стремление к созданию прочной и счастливой семьи; владение отдельными умениями по ведению домашнего хозяйства. Специфические характеристики учащихся с интеллектуальной недостаточностью составляют: затруднения в осмыслении таких понятий как "семья", "возраст вступления в брак", "мотивы вступления в брак", "условия для создания семьи", недостаточное осознание социальной значимости данной информации; недостаточно адекватные установки в области брачно-семейных отношений; отсутствие социальной самостоятельности, необходимой моральной зрелости чувств, серьёзном отношении к браку, выбору спутника жизни; рассогласованность семейных ценностей; несформированность умений распределять семейный бюджет, решать семейные конфликтные ситуации, выраженные затруднения в актуализации имеющихся знаний [4].

Выявленные общие характеристики знаний и умений в области брачно-семейных отношений школьников, участвующих в экспериментальном исследовании, свидетельствуют о единстве педагогических целей в работе с разной категорией детей в области подготовки к семейной жизни. Специфические характеристики знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью указывают на то, что достижение данных целей требует специально организованного процесса обучения.

На основе результатов исследования условно были выделены три уровня готовности подростков к семейной жизни.

К высокому уровню относятся респонденты, у которых имеются достаточно устойчивые и в основном правильные понятия о семье, о нормах взаимоотношений между членами семейного коллектива. Данная категория детей ориентируется в вопросах прав и обязанностей в семье, ведения домашнего хозяйства. Количественно эта группа школьников в общей выборке была следующей: 55% учащихся 7-х классов массовой общеобразовательной школы, 20% - учащихся 9-х классов вспомогательной школы.

К среднему уровню относятся респонденты, ответы которых характеризуются фрагментарностью, недостаточной осмысленностью знаний по вопросам планирования семьи, ведения хозяйства, распределения обязанностей между супругами. Данную группу составили 30% учащихся массовой общеобразовательной школы и 25% - вспомогательной школы.

Для низкого уровня респондентов характерно отсутствие знаний по выше перечисленным критериям. У учащихся не сформированы позитивные установки на супружество и родительство, отсутствуют ценностные ориентации в области семьи, отмечается низкая социальная самостоятельность. Этот уровень зафиксирован у 15% учащихся 7-х классов массовой общеобразовательной школы и 55% учащихся 9-х классов вспомогательной школы [4].

Таким образом, сравнительное экспериментальное исследование позволило выявить у учащихся с интеллектуальной недостаточностью дефицитарность жизненно значимых знаний и умений в области брачно-семейных отношений.

При определении направлений и содержания коррекционно-педагогической работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью по формированию готовности к семейной жизни мы придерживались положения о том, что подготовка к семейной жизни рассматривается как комплексный и целостный процесс, который осуществляется педагогами в учреждении образования при тесном взаимодействии с родителями.

Содержание подготовки к семейной жизни направлено на удовлетворение потребности учащихся в овладении семейно-бытовым опытом, ценностями и способами семейно-бытового поведения, самореализации богатства внутреннего мира. Соответственно этому содержание подготовки к семейной жизни включает следующие базовые компоненты.

Ценностный (мировоззренческий) компонент имеет целью введение учащихся в мир семейных ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов.

Познавательный компонент содержания обеспечивает учащихся знаниями о брачно-семейной жизни, семейно-бытовой и нравственно-этической культуре, обычаях и традициях семейного воспитания.

Поведенческий компонент способствует формированию разнообразного ролевого репертуара, развитию у учащихся способов поведения, становлению чистосердечных и взаимодоверительных взаимоотношений с представителем противоположного пола, формированию умений и навыков, необходимых для семейной жизни, овладение опытом в хозяйственно-бытовой деятельности.

Личностный компонент обеспечивает развитие морально-волевых качеств, самосовершенствования мужской (женской) индивидуальности, формирует личностную позицию юноши (девушки), способствует нравственно оправданному выбору линии поведения, поступков и принятию ответственности за свой выбор.

Данные ценности являются ядром воспитательной системы, как в содержании воспитательного процесса, так и в личностных новообразованиях учащихся.

Исходя из данных констатирующего эксперимента и выделенных уровней готовности учащихся к семейной жизни, нами разработаны следующие направления коррекционно-педагогической работы.

1. Подготовка учащихся с интеллектуальной недостаточностью к семейной жизни в учебном процессе.
2. Подготовка учащихся с интеллектуальной недостаточностью к семейной жизни в воспитательном процессе.
3. Подготовка молодёжи к семейной жизни в семье.

Современная демографическая ситуация в стране свидетельствует о том, что достаточно большое число семей оказывается не в состоянии выполнять семейные функции. Причины такого положения обусловлены не только материальными и жилищными трудностями, но и недостатком у молодых людей знаний и умений, необходимых для решения ежедневно возникающих проблем.

Так как для учащихся 11-12 классов вспомогательной школы разработана программа факультативных занятий "Культура семейных отношений", нами разработан примерный вариант программы факультативных занятий "Основы семейной жизни" для учащихся с интеллектуальной недостаточностью 9-10 классов.

Цель курса – формирование у учащихся готовности к семейной жизни.

Основными задачами курса являются: формирование семейных ценностей и позитивных установок на создание семьи; формирование нравственных основ взаимоотношений между юношами и девушками; формирование готовности к сознательному супружеству; формирование навыков общения и способов поведения с представителями противоположного пола; формирование представлений о правовых нормах, регулирующих брачно-семейные отношения; развитие умений и навыков по планированию и ведению домашнего хозяйства, планирования семейного бюджета; формирование представлений о здоровом образе жизни.

Содержание программы факультативных занятий разработано с учетом следующих аспектов: социального, этического, правового, педагогического, хозяйственно-экономического.

Цель и задачи определяют логику и структуру курса. Программа факультативных занятий включает следующие разделы: "Культура общения юношей и девушек", "Культура чувств", "Семья и общество", "Семейные обязанности", "Семейный бюджет", "Закон и подросток", "Здоровый образ жизни".

Для достижения цели и реализации поставленных задач рекомендуется применять активные формы занятий: ролевые игры; этюды; моделирование и анализ заданных ситуаций; практические упражнения и задания; просмотр и обсуждение кинофильмов; выпуск семейной газеты; чтение и анализ художественных произведений.

Таким образом, низкий уровень готовности к семейной жизни у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с нормально развивающимися школьниками не только оказывает отрицательное влияние на формирование будущих брачно-семейных отношений, но и создаёт трудности их семейно-бытовой адаптации и социализации. Недостаточная сформированность знаний о брачно-семейных отношениях у учащихся с интеллектуальной недостаточностью вызвана не только нарушениями их психофизического развития, но и недостаточной направленностью образовательных учреждений на формирование необходимых ценностных ориентаций, личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для семейной жизни. Комплексный характер

коррекционно-педагогической работы, взаимосвязь учебного и воспитательного процесса, преемственность содержания обучения в старших классах и 11-12 классах, этапность формирования знаний в области семейной жизни, варьирование форм и методов обучения обеспечивают эффективность работы по формированию будущего семьянина.

Список використаних джерел

1. Зыгманова, И.В. Подготовка к семейной жизни учащихся с умственной отсталостью в контексте формирования жизнеспособной личности // Современное общество и специальное образование: Сб. мат-лов междунар. науч. конф. – СПб. – 2007. - С. 164-167.
2. Москоленко, Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Н.В. Москоленко. – М.: Институт специальной педагогики, 2001. –167 с.
3. Погодина, Е.К. Историко-педагогические аспекты подготовки старшеклассников к семейной жизни в школах Беларуси / Педагогика: история и современность (Проблемы нравственного воспитания) / Отв. ред. В. П. Горленко. – Гомель: УО "ГГУ им. Ф. Скорины", 2004. – С. 335 – 340.
4. Рагель Е.Н. Изучение готовности к семейной жизни учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование: опыт и перспективы развития: Сб. мат-лов респуб. науч.-практ. конф. (12 октября) / под ред. Ю.К. Шергилашвили. – Могилёв: УО "МГУ им. А.А. Кулешова", 2011. – С. 142-146.

The article exposes the features of preparation of senior pupils with intellectual disorders for family life. Common and specific characteristics of the readiness for family life for pupils with intellectual disorders were covered. Levels of the readiness for family life in youths, the content and directions of preparation for family life were defined.

Keywords: senior pupils with intellectual disorders, preparation for family life, readiness for family life, kinds of the readiness, levels of the readiness.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376-056.36:37.016:81

І.О. Свиридович

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРАВОПISY УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті розглядаються педагогічні умови і особливості навчання правопису учнів з інтелектуальною недостатністю. Оволодіння правописними уміннями забезпечує успішне функціонування в соціумі.

Ключові слова: правопис, інтелектуальна недостатність, педагогічні умови.

В статье рассматриваются педагогические условия и особенности обучения правописанию учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Овладение правописными умениями обеспечивает успешное функционирование в социуме.

Ключевые слова: правописание, интеллектуальная недостаточность, педагогические условия.

Проблема формирования письменной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных, поскольку письмо и чтение становятся базой и средством их дальнейшего обучения. Данные умения и навыки рассматриваются как составная часть речевых умений и языкового развития в целом, как одно из условий полноценного функционирования в обществе.

Симптоматика нарушений письменной речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью проявляется в большом количестве и разнообразии ошибок в процессе письма и сложности их механизмов. Усвоение орфографических знаний, умений и навыков учащимися данной категории на протяжении всего обучения характеризуется специфическими особенностями по сравнению с учащимися общеобразовательных школ. По данным литературных источников, многочисленные нарушения и затруднения в усвоении правописания проявляются не только в огромном количестве орфографических ошибок в письменных работах учеников и увеличением сроков усвоения орфограмм, но и нарушением всего процесса усвоения (А.К. Аксенова, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева). Остаются неосвоенными или до конца неавтоматизированными ряд операций, алгоритмов орфографических действий. Расстройства письменной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

характеризуються стійкістю, вони з великим трудом уносяться, зберігаються впродовж до старших класів.

Своєобразие розвитку когнітивної і мовної сфери учасників з інтелектуальною недостатковістю впливає на специфіку системи навчання мові і формування правописних умінь в частині. Це виражається в тому, що зміст навчання російській мові адаптовано з урахуванням особливостей розвитку учасників розглядаваної категорії. Суттєво зменшена порівняно з програмою середньої загальноосвітньої школи глибина вивчаємого матеріалу, надається значно менше широка система знань і умінь. При виборі матеріалу береться до уваги той факт, що учасники з інтелектуальною недостатковістю недоступні абстрактні поняття, в яких відображені багатогранні мовні ознаки. Тим не менше, формуються у учасників знання і умінь повністю достатньо для того, щоб підготувати їх до самостійного життя.

Особливості навчання правопису виражаються і в тому, що вивчення граматичної теорії відноситься до більш пізніх термінів навчання. Береться до уваги неповноцінність особистого досвіду школярів в будь-якій формі діяльності, програма виділяє на всіх етапах навчання мові пропедевтичні періоди, в процесі яких у учасників коригують недоліки минулого досвіду, готують учасників до засвоєння наступних розділів програми. Так, етап елементарного систематичного курсу граматики в старших класах (VI-X) передбачається періодом практичних граматичних вправ (III- V класи), в процесі яких у учасників з інтелектуальною недостатковістю формуються первісні мовні узагальнення в області фонетики, лексики, морфології і синтаксису. Таким чином, в молодших класах, коли учасники ще не знають граматичні поняття і правила, завдяки вдалому вибору матеріалу вчителем, вони засвоюють деякі орфограми, опираючись на практичні граматичні вправи. В старших класах, де навчання орфографії ґрунтується на граматиці (поняття частин мови, форм відмінності і зв'язності і т.д.), учасники отримують відповідні теоретичні дані з елементарного курсу граматики.

Слід зазначити, що це і інша методика навчання, і інший спосіб подачі матеріалу. В процесі формування письмової мови учасників з інтелектуальною недостатковістю використовуються, як загальні, так і спеціальні методичні прийоми, що полегшують засвоєння програмного матеріалу. Наприклад, складні поняття пред'являються шляхом розчленування їх на більш доступні складові, навіть освоєння кожної з них окремо проводиться невеликими порціями.

Содержание коррекционно-развивающей работы в процессе обучения правописанию тесно связано с развитием у учащихся учебной мотивации, целенаправленным формированием познавательных интересов и основных общеучебных умений (понимать инструкции, ориентироваться в задании, планировать свои действия, доводить выполнение задания до конца, выявлять непонятное, искать нужную информацию, осуществлять самоконтроль, исправлять допущенные ошибки) [1, 2, 5].

Для школьников с интеллектуальной недостаточностью также характерна низкая учебная мотивация. У многих из них не возникает потребность научиться писать, узнавать новое. В связи с этим усиливается роль учителя как мотиватора учебной деятельности детей. Так, на уроках русского языка этот аспект реализуется, прежде всего, через ситуацию применения, создание коммуникативной атмосферы урока.

Развитию интереса к изучению языка также способствуют: применение эмоционально-насыщенных, игровых и разнообразных занимательных приемов обучения, наглядности, дидактических игр и т.д.; показ значимости знаний и умений писать, использование „комического эффекта” незнания предмета в ситуациях, где эти знания нужны (учащиеся должны понимать, для чего они изучают ту или иную тему, почему это знание необходимо в повседневной жизни); подбор заданий, адекватных возможностям детей и оказание необходимой для выполнения задания помощи, что позволяет обеспечить ситуацию успеха и самостоятельность в учебной деятельности; организация и опора на личный опыт детей, использование аналогий с жизненными ситуациями; создание противоречий между известным и неизвестным, активное использование частично-поискового или эвристического метода обучения, когда учитель ставит перед учениками проблемную ситуацию (например, как написать то или иное слово). При этом совершенно не обязательно, чтобы выход из нее дети находили сами. Учитель организует наблюдение, поисковую деятельность учащихся и участвует вместе с ними в осуществлении последовательных этапов решения. Маленькие "открытия", к которым приходят учащиеся на практике вызывают интерес к языку и к своей собственной речи, стимулируют познавательную активность.

Специфика обучения правописанию учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в психолого-педагогической литературе в тесной взаимосвязи с реализацией педагогом индивидуального и дифференцированного подхода с учетом выявленных у них нарушений [1, 3, 5]. Необходимость индивидуальной коррекции вызывается неравномерным нарушением у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отдельных психофизиологических функций.

Анализ характера затруднений и ошибок, допускаемых учащимися в процессе обучения, выявляет причины испытываемых учениками трудностей. Например, если ученик при написании слов заменяет согласные сходными, близко звучащими фонемами, пропускает гласные буквы и сливает слова при письме, значит, у этого ученика недостаточно сформировано фонематическое восприятие. Коррекционно-развивающая работа в данном случае будет строиться с опорой на сохранные анализаторы (зрительный и кинестетический). При этом предполагается использование специальных приемов: составление условно-графической схемы слова до его записи, выкладывание кубиков по мере произнесения звукового ряда или звуков слова, орфографическое проговаривание и др.

Грамматические ошибки в письменных работах учащихся указывают на незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи. Они проявляются в искажении морфологической структуры слова, изменении падежных окончаний, нарушении конструкций предложений, пропусках членов предложения и т.п. Основными задачами коррекционной работы в данном случае являются формирование у школьника морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

Среди учащихся с интеллектуальной недостаточностью довольно часто встречаются письменные работы, в которых довольно трудно установить основной вид ошибок из-за их разнохарактерности. Так, работы одного и того же ученика могут резко отличаться друг от друга количеством ошибочных написаний. Имея относительно сохранный фонематический слух, школьник в спокойном состоянии справляется с диктантом или другими заданиями. Если же внутренний или внешний фактор вызывает излишнее возбуждение или торможение, нарушенным оказывается даже простое списывание. Нарушения письма у этих школьников в данном случае вызваны расстройством целенаправленной деятельности (нестойкостью внимания, ослабленным контролем над процессом письма).

Выявление причин ошибок и затруднений у учащихся при овладении учебным материалом помогает точнее определить направленность индивидуальной работы и найти соответствующие коррекционные приемы обучения.

Таким образом, дифференцированный и индивидуальный подходы должны постоянно сочетаться с фронтальной работой класса. Все школьники на уроках русского языка должны писать, участвовать в грамматическом и орфографическом анализе и т.п. Однако доля участия во фронтальной работе, объем и сложность заданий, приемы активизации деятельности учащихся будут различаться в зависимости от возможностей всей группы или одного ребенка.

Следует отметить, что овладение правилами орфографии и их использование во время письма является наиболее сложным процессом для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Письмо с опорой на правило требует осуществление ряда мыслительных операций, в основе которых лежит осознанное усвоение грамматических знаний.

Наиболее сложными для учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются морфологические написания (правописание безударных гласных в корне, непроносимых согласных, правила переноса и многих других). Отличительной чертой этих правил является то, что они не дают определенных указаний о написании соответствующих слов, а только определяют приемы, с помощью которых можно решить орфографическую задачу. Так, реализация правила правописания безударных гласных возможна лишь при следующих условиях: умении подбирать однокоренные слова, формы слова, сравнивать родственные слова и формы слова на основе семантики и фонетических характеристик (ударные-безударные гласные, звуковой состав морфем и т.д.).

Следует отметить, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью затрудняются при усвоении учебной терминологии, допускают систематические ошибки в анализе орфограмм. Прежде всего, затрудняются при выделении "шагов" орфографических действий, последовательности их выполнения, а также при определении их количества. Пересказ правил своими словами и применение их на письме, построение системы аргументации, обобщений и выводов проходит со значительными трудностями и специфическими особенностями. Как отмечается в литературе [1, 2, 6], благодаря систематической и целенаправленной работе, ученики заучивают формулировку орфограммы и могут ее воспроизвести. Однако применение орфограммы распространяется в большинстве случаев лишь на небольшое количество слов, данных в учебнике. Учащиеся данной категории не "видят" опасных мест в словах, то есть тех отдельных букв или их сочетаний, которые при письме требуют проверки. Отмечается недостаточная сформированность навыков самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

В соответствии со структурой усвоения правил правописания, формирование орфографических знаний, умений и навыков осуществляется при взаимодействии и взаимообусловленности речевых и неречевых психических функций. Коррекционная работа предполагает формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа; отработку алгоритмов решения орфографических задач, сначала на легком, позже – на более сложном речевом материале; при формировании орфографических навыков использование не только метода

сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, как правило, не в состоянии усвоить сложное действие сразу во всем его составе и овладевают им только после того, как с ними тщательно отработаны все входящие в его состав операции. Для данной категории учащихся недостаточно простого включения их в учебную деятельность, возникает необходимость специального целенаправленного формирования у школьников способов организации этой деятельности.

Со стороны "операционального" компонента деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью исследователи выделяют следующие особенности: плохую ориентировку в задании при различном способе его предъявления: слово учителя, текст, рисунок и т.д.; трудности в удержании задания, особенно состоящего из нескольких звеньев; недоразвитие планирования и регуляции деятельности. Речь учащихся не служит в необходимой мере средством анализа и синтеза (как материальных предметов, так и словесного содержания задания), она не служит в необходимой мере средством планирования и регуляции деятельности в целом [2, 5].

На основании анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следующие основные методические рекомендации по организации деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью при решении грамматико-орфографических задач в процессе усвоения орфографических знаний.

1. Предварительная подготовка учащихся к предстоящей деятельности или изучению нового материала (восприятию правила, текста и т.п.). Усвоение новых знаний по правописанию должно осуществляться с опорой на ранее изученные понятия, сформированные умения. При этом все внимание детей должно быть сосредоточено на существенных признаках, которые лягут в основу восприятия нового.

2. Организация ориентировки в задании (деятельности по анализу и синтезу задания, отбора адекватного им опыта школьников). Ориентировка должна осуществляться на доступном для детей уровне: от уровня внешних развернутых практических действий, до уровня свернутых (умственных) действий.

Особенно недопустимо поспешное предложение новых орфографических правил учащимся с интеллектуальной недостаточностью. Необходима длительная и кропотливая работа с тем, чтобы путем последовательных практических упражнений отработать все элементы формируемого у учащихся понятия и подвести их к выводам, которые могут быть оформлены в виде правила, подлежащего усвоению.

3. Организация планирования и регуляции деятельности. Для этого

педагог должен строить свою речь, обращенную к детям таким образом, чтобы она была доступна их восприятию, расчленять развернутую инструкцию, использовать вместо словесного объяснения показ. Необходимо организовать поэтапное планирование с использованием внешних опор, а также внешнюю организацию контроля за правильностью выполняемых действий. Например, объяснение орфограммы должно последовательно фиксировать весь процесс операций, которые производятся со словом, и вывод, который следует сделать для правильного ее написания. При подборе примеров надо учитывать, чтобы слова были простыми по значению и структуре, а примеры – типичными для данной орфограммы. Весь комплекс примеров должен отражать основные закономерности правила.

Следует также отметить, что в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью не следует требовать заучивания правил, это причиняет только вред, так как усугубляет их склонность к механическому воспроизведению изученного. Еще более сложным и трудным является выработка у учащихся умения применять эти знания в процессе письма. В связи с этим для усвоения орфографического правила важно обеспечить сознательное овладение системой связей, лежащих в его основе и такую актуализацию знаний, при которой теоретические и практические задачи решаются совместно. С этой целью можно использовать различные наглядные опоры (алгоритмы действий, различного рода планы и схемы и т.д.), которые по мере овладения материалом постепенно сокращаются и сворачиваются. Особое внимание при этом необходимо уделять формированию умения ребенка оречевлять свои действия с опорой на правило.

4. Для обеспечения продуктивности деятельности важно формировать у учащихся умения осуществлять самоконтроль, самооценку деятельности на всех ее этапах (принятия, выполнения и завершения задания) и исправлять допущенные ошибки. В методике обучения языку самоконтролю отводится огромная роль в формировании навыка грамотного письма и чтения. Особенно недостаточен самоконтроль у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при письме: выученные орфографические правила существуют как бы сами по себе, а процесс письма сам по себе, связь между ними проявляется весьма слабо. Необходимо специально работать над развитием самоконтроля, поскольку у учащихся с интеллектуальной недостаточностью ни одно умение не возникает без специально организованного обучения.

В связи с этим в работе с учащимися должны особое место занимать упражнения, способствующие формированию умения выделять в тексте слова на изученные правила. Это умение необходимо, поскольку учащиеся с интеллектуальной недостаточностью пользуются правилом только тогда, когда их

внимание специально привлекают к орфограмме, или находят только те, которые имеют выраженные признаки (прописная буква в именах собственных, правописание *жи-ши* и др.). Важно научить ребенка "видеть" орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить "ошибкоопасные места в словах". Формирование умения замечать орфограммы осуществляется постепенно сначала на отдельных словах, затем в предложениях и, наконец, в тексте.

Наиболее эффективными приемами формирования самоконтроля письменной продукции являются: орфографическое проговаривание слов, сличение с образцом, письмо с пробелами, объяснение написанного с опорой на правило, сигнализация (когда учитель пишет на доске проверочные слова и предлагает детям контролировать себя с помощью этих слов) подчеркивание орфограмм в тексте тренировочного диктанта (предупредительного, объяснительного, комментированного), заполнение перфокарт, проверка по словарю, алгоритмическая проверка, взаимопроверка и т.д.

Большие трудности для учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляют упражнения, требующие применения нескольких орфографических правил одновременно. Учащиеся нередко смешивают сходные правила на основе случайных, несущественных признаков. В связи с этим важна система упражнений по дифференциации орфограмм, подчиняющихся разным правилам. Важное место в процессе обучения отводится дозированной помощи разного вида: стимулирующей, направляющей, обучающей. Постепенное изменение меры помощи в сторону ее уменьшения будет способствовать развитию у учащихся самостоятельности мышления.

Следует указать также на большую индивидуализацию в подборе заданий для школьников. На уроках очень часты случаи, когда учащиеся одного класса работают над материалом различной сложности. Поэтому учителю следует подбирать материал с учетом уровневой дифференциации, определять индивидуальную программу изучения языка для каждого ученика, особенно тех учащихся, которым недоступен весь объем требований. Формирование тех или иных знаний и умений должно осуществляться на диагностической основе.

Исходя из рассмотренного, следует отметить, что в методике обучения языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью не существует заранее заготовленных методических приемов применительно к той или иной теме. Необходимо соотносить их с объективными требованиями темы и объективной мерой сложности ее содержания, а также с необходимостью соотношения этих требований с реальными возможностями класса в целом и отдельных учеников, в частности.

Таким образом, нам представляется, что специфика обучения

правописанню учащихся с интеллектуальной недостаточностью может быть реализована при выполнении следующих условий:

- адаптации содержания и методических приемов работы с учетом интеллектуальных нарушений учащихся;
- диагностической основы обучения и осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся;
- активного использования разнообразных приемов занимательности, игровой формы учебных заданий; частично-поискового метода обучения;
- расчлененно-целостного характера обучения (разделение материала на составные части, изучение каждой отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта);
- оказания учащимся необходимой дозированной помощи разного вида и др.

Список використаних джерел

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксенова/. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Бебешина, Н.Н. Развитие речи на уроках русского языка в V – VIII классах вспомогательной школы / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков/. – М.: Просвещение, 1978. – 208 с.
3. Коррекция нарушений письменной речи / под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с.
4. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева/. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 224 с.
5. Луцкина, Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения / Р.К. Луцкина/. – М.: Просвещение, 1989. – 87 с.
6. Свиридович, И.А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе /И.А. Свиридович/. – Минск: БГПУ, 2005. – 120 с.

In the article pedagogical conditions and peculiarities of teaching spelling for pupils with intellectual disorders are discussed. Spelling abilities mastering ensures a successful functioning in society.

Keywords: spelling, intellectual disorders, pedagogical condifions.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376-056.36: 316.057

І.В. Тат'янчикова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА СТАДІЯХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена визначенню особливостей психолого-педагогічного діагностування дітей з вадами інтелектуального розвитку на стадіях соціалізації в умовах спеціального навчального закладу. Визначені предмет діагностування і предмет корекційно-розвивального впливу, показники успішності соціалізації на кожній стадії, під які підібрані відповідні методи вивчення.

Ключові слова: особистість, соціалізація, адаптація, індивідуалізація, інтеграція, стадія трудової підготовки.

Статья посвящена определению особенностей психолого-педагогического диагностирования детей с нарушениями интеллектуального развития на стадиях социализации в условиях специального учебного заведения. Определены предмет диагностирования и предмет коррекционно-развивающего влияния, показатели успешности социализации на каждой стадии, под которые подобраны соответствующие методы изучения.

Ключевые слова: личность, социализация, адаптация, индивидуализация, интеграция, стадия трудовой подготовки.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває розробка ефективних психолого-педагогічних інтегративних систем впливу на особистість дитини з метою розширення її особистих ресурсів до ефективної адаптації та соціалізації у подальшому дорослому житті. У зв'язку з цим, на перший план виходить проблема забезпечення соціалізації учнів з вадами розумового розвитку та формування її особистості у закладах освіти, оскільки сім'я, як основний інститут соціалізації, не виконує своєї функції.

Проведена значна кількість досліджень, присвячених загальним питанням соціалізації дітей з інтелектуальними вадами (В.І. Бондар, А.М. Висоцька, Н.П. Павлова, Н.Л. Коломинський, А.А. Колупаєва, А.М. Конопльова, Н.О. Макаруч, Ж.І. Намазбаєва, А.І. Раку,

В.М. Синьов, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна, Л.М. Шипіцина та ін.). Однак, забезпечення соціалізації на її стадіях в межах спеціального навчального закладу ще не було предметом розгляду, що ставить цю проблему до актуальних в сучасній корекційній педагогіці.

Визначення психолого-педагогічних основ соціалізації дітей з інтелектуальними вадами, розробка педагогічної системи цілеспрямованого корекційного впливу передбачає передусім вивчення особливостей їхньої соціалізації на різних її стадіях під час перебування в спеціальному навчальному закладі, що було основним завданням нашого дослідження на констатувальному етапі.

Розробляючи методику експерименту, ми виходили з розуміння суті процесу соціалізації, визначення її теоретичних засад, розгляду суті її ключових питань та понять, відповідних механізмів і показників прояву на кожній стадії соціалізації, а також з'ясування концептуальних підходів щодо цієї проблеми та шляхів її розв'язання.

Отже, соціалізацію ми визначаємо як процес становлення особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння нею суспільного досвіду і його перетворення у власні цінності та орієнтири, вибіркоче залучення у свою систему поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві. Засвоєння соціального досвіду при цьому здійснюється поетапно, на кожному з етапів особистість набуває різних новоутворень, соціальних якостей, у край необхідних для її формування. В процесі соціалізації відбувається поступове зростання особистості, яке стає можливим при проходженні дитиною з вадами інтелектуального розвитку всіх стадій соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової стадії) в межах спеціального навчального закладу. Особливого значення набуває корекційна робота на кожному з зазначених етапів, яка повинна будуватись на результатах психолого-педагогічного діагностування школярів даної категорії.

Дослідженням були охоплені учні спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів Донецької області, які були задіяні для порівняння одержаних результатів.

Стадія адаптації. Суть адаптації полягає у пристосуванні дитини до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог. В межах спеціального навчального закладу адаптація, як етап соціалізації, пов'язується з віком 7-10 років, тобто це перші три-чотири класи школи. На цьому етапі дитина засвоює новий для неї соціальний досвід, пов'язаний з початком навчання, відповідні норми поведінки, копіюючи, без критичного осмислення, по суті – це входження дитини в нові для неї умови школи. Серед видів адаптації вирізняються фізіологічна, психологічна, соціальна та їх похідні - психофізіологічна,

соціально-психологічна. При цьому ми визначили такі показники адаптованості в цей період: задовільне фізичне та психічне самопочуття, задоволеність життям, відсутність невротичних проявів: тривожності, агресивності, страхів, плаксивості, уникання відвідування школи (психофізіологічні); задоволеність перебуванням і спілкуванням з однолітками в колективі, неконфліктність, емоційний комфорт, здатність до емпатії (соціально-психологічні); успішність діяльності та готовність її виконувати, відповідність пристосування у зв'язку з вимогами соціуму, виконання адекватних соціальних ролей (соціальні).

Таким чином, стадія адаптації передбачає забезпечення умов для більш ефективного засвоєння дитиною суспільного досвіду у вигляді накопичених людством знань і способів дій (вмін та навичок), а також формування у неї адаптивних можливостей та долання проявів дезадаптивності, що має особливе значення для дитини з вадами інтелектуального розвитку. Ось чому, на етапі адаптації найбільш важливим є формування адаптивних можливостей у дитини та усунення дезадаптаційних проявів за вище зазначеними параметрами, що ми визначили як показники ефективності психолого-педагогічного впливу на дитину і обрали за предмет вивчення.

При цьому найбільший акцент ми робили на вивченні адаптивних можливостей у дитини на психофізіологічному та соціально-психологічному рівні (брали по два найбільш суттєвих, з нашої точки зору, показники кожного з них), тобто ми вивчали на першому з них - загальне самопочуття дитини, наявність або відсутність у неї невротичних проявів: стану тривожності та агресивності; на другому - задоволеність перебуванням дитини в колективі, її неконфліктність, емоційний комфорт і здатність до емпатії.

Дослідженням на стадії адаптації були охоплені учні 3 класів спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Визначення адаптивних можливостей дітей з вадами інтелектуального розвитку здійснювалося на основі використання методів психолого-педагогічної діагностики: опитування (бесіда, анкетування, тестування), спостереження, експертної оцінки, методу інтерв'ювання, вивчення шкільної документації, методу вивчення процесу діяльності (аналізу продуктів діяльності школярів); вивчення та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення адаптації, методу порівняльного аналізу і синтезу результатів дослідження, статистичних методів обробки інформації.

Вивчення психофізіологічної адаптації здійснювалося за обраними нами показниками: загальне самопочуття дитини, відсутність

невротичних проявів (тривожності, агресивності). Ці показники визначалися, окрім представлених вище класичних методів, стандартизованими психологічними методиками, які були модифіковані під предмет нашого дослідження з урахуванням особливостей дітей з вадами розумового розвитку. Загальне самопочуття дитини оцінювалося на підставі методики діагностування самопочуття, активності і настрою (методика САН). Наявність у дитини невротичних проявів вивчалася на підставі методик: Ч.Д. Спілбергера і Філіпса (тривожність, шкільна тривожність), А.Басса і А. Дарки (агресивність).

Другим напрямком нашої роботи було вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними вадами. Під соціально-психологічною адаптацією ми розуміємо процес пристосування людини до умов життєдіяльності в групі.

Вивчення соціально-психологічної адаптації здійснювалося за обраними нами показниками: задоволеність дитини взаєностосунками з однолітками, а саме: як вона відчуває себе в колективі, її неконфліктність і емоційний комфорт, а також здатність дитини до емпатії, тобто її спроможність до співчуття та співпереживання. Для вивчення використовувались стандартизовані психологічні методики (методика К. Роджерса і Р. Даймонда, методика К. Томаса, методика А. Мехрабієна і Н. Епштейна і т. ін.).

Стадія індивідуалізації. Суть індивідуалізації полягає в усвідомлюванні дитиною своїх можливостей: розумових, фізичних, здатності до навчання, праці та ін. при критичному ставленні до суспільних норм поведінки.

Стадія індивідуалізації припадає щонайбільше на підлітковий та юнацький вік. Якщо на першій стадії соціалізації (адаптації) найбільш важливим було засвоєння, то на другій – відтворення, причому в індивідуальній формі, відбувається "... входження підлітка у більш широке коло спілкування з одночасним інтенсивним розвитком внутрішнього життя..." [2, с. 85].

Психолого-педагогічний вплив на дитину на цьому етапі соціалізації передбачає виявлення у неї її можливостей (особливостей, задатків, здібностей, нахилів, позитивних якостей) і розвиток самосвідомості, допомогу в адекватному усвідомленні себе і своїх можливостей. Відповідно, предметом корекційно-розвивального впливу та показниками його ефективності є самосвідомість, самооцінка дитини та її психофізіологічні можливості, їх розвиток.

Дослідженням на стадії індивідуалізації були охоплені учні 5 класів спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Важливим напрямком нашої роботи ми обрали вивчення самосвідомості школярів, оскільки процес становлення особистості дитини, набуття нею соціальних якостей – це насамперед процес розвитку свідомої особистості: без свідомості і самосвідомості не може бути і особистості. У структурі самосвідомості ми виділили: самопізнання (інтелектуальний аспект пізнання себе) і самовідношення (емоційне відношення до самого себе).

Вивчення самосвідомості здійснювалось через опитування учнів, яке ми проводили як в індивідуальній усній формі, так і за допомогою анкет, а також в процесі бесід. Опитування було спрямоване на виявлення у підлітка знань про самого себе (самопізнання), а саме: наскільки він знає себе, свої якості, психофізіологічні і індивідуальні особливості, чи реалізує їх в процесі свого навчання і певній діяльності, наскільки реалізує під час виконання різних завдань, чи розуміє свою соціальну роль в колективі однолітків, як усвідомлює своє місце серед інших людей тощо.

Метод експертної оцінки використовувався нами для оцінювання педагогами кожної дитини, ступеня прояву її індивідуальності, адекватності її самосвідомості, наявності і прояву її особистісних якостей.

Вивчення самосвідомості учнів здійснювалося також стандартизованими психологічними методиками, які були модифіковані нами під предмет дослідження з урахуванням психофізичних особливостей підлітків з інтелектуальними вадами (тест "Автопортрет" Р. Бернса, опитувальник Г.Ю. Айзенка, опитувальник Р. Кетела).

Одним із показників успішної соціалізації дитини є її адекватна самооцінка. Самооцінка – це "...оцінка особистістю себе, своїх фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, відношення до себе оточуючих і свого місця серед них" [3, с. 110]. Самооцінка є ядром особистості, одна із головних характеристик її самосвідомості, від неї залежить критичність, вимогливість особистості до себе, відношення до успіхів та невдач. Самооцінка виступає регулятором взаємовідношень дитини із зовнішнім середовищем, оскільки учень поступово усвідомлює свою "цінність" і виділяє себе як особистість в цілому.

Самооцінку підлітків ми визначали класичними методами, які були задіяні при вивченні їхньої самосвідомості: опитуванням, бесідою, анкетуванням, експертною оцінкою, ранжуванням тощо та стандартизованими психологічними методиками (методика "Драбинка" С.Г. Якобсона і В.Г. Щура, проективний тест Я.Л. Коломинського,

методика Дембо-Рубінштейна у модифікації А.М. Прихожан, методика ранжування С.А. Будассі і т. ін.).

На етапі індивідуалізації особливого значення набуває також вивчення психофізіологічних можливостей учнів з інтелектуальними вадами (особливостей, задатків, здібностей, нахилів, позитивних якостей), від яких залежить ступінь їхньої соціалізації.

Отже, здібності дитини ми розглядаємо як внутрішні умови подальшого розвитку її особистості в процесі соціалізації (на етапі індивідуалізації) в межах спеціального навчального закладу. При цьому особливого значення набуває спеціальна робота по виявленню здібностей у школярів та їх безпосередній розвиток, але діяти треба через призму розгляду особистості, з урахуванням принципів особистісного підходу.

Особливу увагу ми звертали на експертну оцінку дітей педагогами, оскільки вони могли надати об'єктивну картину розвитку кожної конкретної дитини: її соціальної поведінки, індивідуальних особливостей, її можливостей і позитивних якостей, на які можна спиратися в плані підвищення ефективності соціалізації підлітків.

Стадія інтеграції. Стадія інтеграції припадає на підлітковий і юнацький вік (15-18 років). На стадії інтеграції дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, "влитися" в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей. Важливою умовою успішності соціалізації дитини на цьому етапі є прийняття її суспільством (в межах навчального закладу – соціальною групою однолітків), враховуючи її своєрідні особливості.

Соціалізація на етапі інтеграції передбачає забезпечення можливостей самореалізації учня на основі розвитку та використання своїх позитивних властивостей у різних сферах життєдіяльності. Найважливіший предмет корекційно-розвивальної роботи та показники її ефективності на цьому етапі - це різноманітні форми адекватного використання та розвитку психофізіологічних можливостей дитини, а також формування в неї тих соціально-психологічних якостей, які будуть необхідні для прийняття дитини певною соціальною групою.

Сприятливі цьому в умовах спеціального навчального закладу можна завдяки проведеній роботі на попередній стадії з адекватного виявлення можливостей дитини та їх усвідомлення нею з подальшим забезпеченням використання виявлених можливостей та позитивних якостей у класній та позакласній роботі (гуртковій, заняттях за інтересами, проведенні вільного часу, спілкуванні з друзями тощо), при цьому найбільший акцент треба робити на максимальне використання дитиною своїх можливостей в суспільному просторі.

Передусім необхідно знати, що дитина пропонує суспільству (які в

неї можливості, які можна використовувати позитивні якості, як вона їх реалізує у різних сферах життєдіяльності, які соціальні ролі вона може виконувати в межах спеціального навчального закладу тощо). Саме це ми обрали за предмет вивчення на стадії інтеграції, тобто на III етапі ми ставили за мету визначити, як забезпечується можливість самореалізації учнів у різних сферах життєдіяльності на основі виявлених у них на попередньому етапі індивідуальних особливостей (задатків, здібностей, нахилів, можливостей тощо), що ми розглядали під кутом прийняття або неприйняття кожного учня, як носія своєрідних властивостей, соціальною групою в його найближчому оточенні.

Вивчення основних показників успішності соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на етапі інтеграції здійснювалося на основі методів, які здебільшого були задіяні на попередніх етапах: опитування, анкетування, бесід, цілеспрямованих педагогічних спостережень, методу експертної оцінки, вивчення продуктів діяльності школярів, вивчення їх табелів, вивчення шкільної документації, тестування тощо. Крім того, ми брали до уваги дані, одержані на етапі індивідуалізації щодо вивчення психофізіологічних можливостей підлітків, які, на наш погляд, суттєво впливали і на результати на етапі інтеграції, тобто з їх урахуванням ми розглядали можливість самореалізації школярів у різних сферах життєдіяльності взагалі і в певній соціальній групі зокрема.

Дослідженням на стадії інтеграції були охоплені учні 8 класів вказаних вище спеціальних і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Діагностуючи учнів, ми намагалися передусім визначити, чи реалізує учень свої можливості і індивідуальні особливості у певній діяльності, наскільки реалізує і як (які виконує доручення, чи відвідує різні гуртки, спрямованість на різні інтереси тощо). Це відбувалося в процесі бесід, опитування учнів і за допомогою методу експертної оцінки. Крім того, ми звертали увагу на вивчення шкільної документації, яка є у школі, у відповідності з завданнями етапу інтеграції. Відповідно, предметом нашого розгляду були також і табелі учнів, завдяки яким ми фіксували у спеціальній таблиці оцінки учнів за загальноосвітніми і профільними дисциплінами (особливо нас цікавили оцінки за трудову діяльність), тобто паралельно ми вивчали й показники успішності трудової адаптації школярів, які на пряму пов'язані з подальшим професійним самовизначенням старшокласників на наступній стадії в процесі їхньої соціалізації.

Процес соціалізації, як було зазначено вище, відбувається також завдяки засвоєнню дитиною соціальних ролей.

Соціальна роль – це "... відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей, залежно від їх статусу чи позиції в суспільстві, в

системі міжособистісних стосунків" [5, с. 609]. Засвоєння соціальних ролей є частиною процесу соціалізації особистості, неодмінною умовою її "входження" у суспільство інших людей. При цьому, людина, засвоюючи певні соціальні ролі, опановує соціальні стандарти поведінки і вчиться оцінювати себе з позиції набутих ролей.

Ось чому, саме на стадії інтеграції звертається особлива увага на вивчення тих соціальних ролей, які виконує учень у класі згідно своїм можливостям і індивідуальним особливостям, тобто конвенційних ролей, які пов'язані з його офіційним статусом у групі однолітків. Нашим завданням було визначити, наскільки виявлені у дитини індивідуальні особливості і нахили використовуються при виконуванні нею соціальних ролей у класі, тобто що може запропонувати учень групі однолітків (які може виконувати соціальні ролі, окрім ролі школяра), і на які позитивні якості дитини ми можемо спиратися на цьому етапі.

Особливості соціальних ролей, які діти можуть виконувати в межах спеціального навчального закладу, визначались за методикою С.Л. Горбенко [1], в основі якої було визначення змісту конвенційних ролей: школяра, старости, санітара, бібліотекаря, природознавця, чергового. Крім того, ми використовували метод опитування педагогів допоміжних шкіл щодо виконання школярами певних соціальних ролей. Особливу увагу ми звертали на аргументованість вибору цих ролей для учнів, тобто наскільки вони реально відповідають їхнім можливостям і нахилам. Спрямованість виконання школярами соціальних ролей вивчалась за методикою спрямованості особистості Б. Басса.

Наступна стадія соціалізації - **трудова**. Суть цієї стадії соціалізації полягає в тому, що людина не тільки продовжує засвоювати соціальний досвід, але й починає його відтворювати та створювати через активний вплив на оточуюче середовище завдяки своїй діяльності.

В межах навчального закладу це стадія шкільної трудової підготовки, на якій відбувається розвиток учнями своїх особистих можливостей для професійного самовизначення і самореалізації. Вона припадає на юнацький вік (15-18 років) і в межах спеціальної (допоміжної) школи пов'язується насамперед зі старшими класами, в яких професійне становлення школярів повинно забезпечуватись з опорою на ті психофізіологічні можливості (задатки, позитивні якості), які були виявлені на стадії індивідуалізації та які розвивались на стадіях індивідуалізації та інтеграції.

На трудовій стадії предметом корекційно-розвивальної роботи та показниками її ефективності є розвиток можливостей учня у контексті його професійної підготовки. Відповідно, психолого-педагогічний вплив на дитину на цьому етапі соціалізації передбачає вивчення

особливостей опанування професійно-трудовою підготовкою у школі, показників її успішності, якості виконання школярами трудових завдань, використання виявлених позитивних індивідуальних властивостей у процесі професійно-трудової підготовки, яка здійснюється у межах спеціальної школи, а також особливостей самовизначення старшокласників у плані вибору певної професії. Професійне самовизначення школярів, це передусім визначення себе у певному колі професій, "примірювання" конкретної професії до своїх особистісних можливостей і нахилів, що набуває особливої значущості для учнів з інтелектуальними вадами.

Ось чому так необхідне виявлення і подальший розвиток у школярів власних особистісних властивостей, а також їхнього зіставлення та узгодження з певною професією, яку він опановує у спеціальному навчальному закладі. При цьому створення педагогічних умов для використання позитивних якостей дитини у відповідності з її нахилами і можливостями до обраної професії стає дуже важливим, оскільки впливає на ефективність їхньої соціалізації взагалі.

При визначенні базових, профільно і професійно важливих особистісних якостей, які суттєво впливають на вибір професії учнями, ми спиралися на наукові уявлення про структуру особистості, передусім на концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості [4]. Знання основних якостей учня (здатність до спілкування, спрямованість особистості, її характер і самосвідомість, освітній і життєвий досвід, інтелект, психофізіологічні властивості) є необхідним для здійснення процедури самовизначення, а також зіставлення особистісних якостей з вимогами тих чи інших профілей навчання та професій, що стоять за ними.

Вивчення основних показників прояву соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на етапі шкільної трудової підготовки здійснювалася педагогічними методами, які були задіяні на попередніх етапах: опитуванням, анкетуванням, тестуванням, бесідою, спостереженнями, методом експертної оцінки, вивченням продуктів трудової діяльності учнів тощо. Діагностування показників прояву успішності професійної підготовки у спеціальній школі відбувалося також за допомогою стандартизованих психологічних методик, які були модифіковані під предмет вивчення на даному етапі з урахуванням психофізичних особливостей дітей з вадами розумового розвитку (методика "Диференціально-діагностичний опитувальник" Є.О. Клімова, методика "Карта інтересів" О. Голомшток і О. Мешковської, методика виявлення комунікативних і організаційних схильностей – КОС- 1 Б.О. Федоришина і В.В. Синявського, методика – опитувальник В.В. Століна тощо).

Дослідженням на етапі шкільної трудової підготовки були охоплені

учні 10 класів вказаних вище спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Одним з напрямків нашого дослідження було вивчення особливостей профорієнтаційної роботи на даному етапі соціалізації у спеціальному навчальному закладі, оскільки важливим фактором при виборі професії учнями є вплив саме педагогічного колективу і профорієнтаційної роботи, яка проводиться у школі. У цьому зв'язку ми вивчали досвід допоміжних шкіл щодо проведення профорієнтаційної роботи у контексті правильного і свідомого вибору учнями певної професії серед тих, які їм доступні і які відповідають їхнім професійним бажанням, схильностям, потребам і індивідуальним можливостям.

Вивчення особливостей соціалізації дитини з інтелектуальними вадами на всіх її стадіях дозволить здійснити розробку психолого-педагогічних засад забезпечення соціалізації учнів в умовах спеціального навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Горбенко С.Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.08- спеціальна психологія. - К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2007. – 20 с.
2. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
3. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-центр, 2003. – 204 с.
4. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників:Методичні рекомендації. – К.: ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 704 с.

Article is devoted to defining features of psychological-pedagogical diagnosis of children with impaired intellectual development in the stages of socialization in a special school. Defined object and subject of diagnosing correction and development impact, success rates at each stage of socialization, which are selected by the appropriate methods of study.

Keywords: the personality, socialization, adaptation, personalization, integration, stage of labor training.

Отримано 2.10.2011

УДК 376.1-056.36:376.016

В.С. Товстоган

ПОШУКИ НОВИХ ПРІОРИТЕТІВ В ЗМІСТІ ТА МЕТОДИЦІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті аналізуються системи трудового навчання на відповідність їх вимогам сучасного виробництва.

Ключові слова: високотехнологічне виробництво, система трудового навчання, зміст та методи трудового навчання.

В статті аналізуються системи трудового обучения на соответствие их требованиям современного производства.

Ключевые слова: высокотехнологическое производство, система трудового обучения, содержание и методы трудового обучения.

В основі науково-технічного прогресу лежить праця людини, яка за характером діяльності може бути репродуктивною (виконавчою) або продуктивною (творчою). Сучасний розвиток науково-технічного прогресу започаткував появу високих технологій у виробництві, що зумовлює запит на нового – творчого, компетентного робітника. Тому підготовка фахівців до праці на виробництві з високими технологіями передбачає розвиток у них творчих здібностей, не тільки техніко-технологічних знань, але й умінь їх застосовувати на виробництві. Зважаючи на те, що трудова підготовка таких фахівців розпочинається зі школи, зокрема, на уроках трудового навчання, то його зміст, форми і методи повинні формувати творчу, технічно і технологічно компетентну особистість.

Проте існуюча нині система трудового навчання у загальноосвітніх школах, включаючи допоміжні (школи-інтернати) не забезпечують формування креативної, компетентної особистості в технологічній галузі освіти, про що свідчить аналіз вивчення катамнестичних даних, статистика працевлаштування випускників цих шкіл, так і подальше їх життєве просування (В.І. Бондар, К.В. Рейда, І.В. Татьянчикова та ін.) [2, с. 6]. На це впливають численні об'єктивні чинники: такі, як швидке старіння інформації - знання тепер втрачають актуальність при житті одного покоління; обсяг інформації, навіть у межах окремих спеціальностей, настільки великий, що при існуючих репродуктивних методах навчання опанувати їх практично неможливо [1, с. 2]. НТП змінює зміст і засоби праці, структуру й технології виробництва (у

розвинутих країнах ця зміна проходить кожні 2-3 роки). Якісні зміни стосуються і кваліфікації робочої сили, на перше місце висунутий широкий круг компетентностей. Зазначене зумовлює зміни в системі трудової підготовки учнів допоміжних шкіл (шкіл-інтернатів), де професійно-трудова підготовка відводиться одне з головних місць. На даний тип навчальних закладів покладені завдання підготувати учнівську молодь до застосування своїх знань на практиці, орієнтації в сучасному світі професій, адекватного й осмисленого вибору спеціальності тощо.

У зв'язку з цим виникає певне протиріччя між вимогами підготовки творчо-технічної, компетентної особистості для виробництва з високими технологіями та існуючим на сьогодні навчальним процесом трудової підготовки в спеціальній загальноосвітній школі, який носить репродуктивний характер. Про це свідчать як наші спостереження, так і бесіди з учителями трудового навчання (Кіровоградська, Миколаївська, Одеська, Херсонська області, м. Севастополь).

Метою нашого дослідження є аналіз існуючих систем трудового навчання на предмет здатності їх формувати компетентних працівників відповідно до вимог сучасного виробництва.

Компетентність є одним із показників сучасного кваліфікованого робітника і спеціаліста, й ґрунтується на високому рівні загальноосвітньої та професійної підготовки зі значним домінуванням загальноосвітньої. Забезпечити належну фахову підготовку учнів в умовах школи, на думку українських науковців (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Овчарук та ін.), мають ключові компетентності. Серед них нас цікавитиме професійно-трудова компетентність.

Загалом компетентність є трикомпонентною індивідуальною характеристикою людини, в якій присутні: діяльнісний компонент (характеризує стійку здібність до продуктивної діяльності); освітній компонент (обумовлює постійний розвиток, гнучкість і динамічність знань, умінь і навичок); особистісний компонент.

Трудова компетентність пов'язана з функціональною грамотністю; умінням організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці; крім того вона пов'язана з оволодінням уміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, здатністю використовувати джерела інформації для власного розвитку [3, с.2].

Чи відповідає сучасним викликам навчальний процес в допоміжних школах (школах-інтернатах)?

Проаналізуємо існуючі системи трудового навчання.

Розвиток виробництва поділяється на три складові: універсальне виробництво - робітник, застосовуючи ручну працю виконує всі операції з виготовлення виробу; поточне - діяльність робітника

зводиться до нескладних і одноманітних трудових прийомів; комплексна механізація та автоматизація - робітник, не застосовуючи ручної праці, керує і контролює процес виготовлення виробу. Кожна з перерахованих стадій здійснювала різні виробничі процеси і відповідно до цього змінювалася трудова підготовка майбутніх фахівців.

Предметна (шведська) система трудового навчання передбачала виготовлення різних предметів не за кресленням, а за зразками-моделями, і тому не розвивала технічне мислення, не формувала вміння вирішувати конструкторські завдання творчого характеру. Виконавши 100 предметів, учень опановував 88 прийомів обробки матеріалу. Моделі підбиралися так, щоб кожний прийом повторювався 9 разів і поступово ускладнювався, а нові вводилися поступово. Одна серія прийомів мала 774 вправи.

Операційна (датська) система дещо різнилася від предметної. Тут головна увага спрямовувалася на опанування учнем кращих прийомів обробки матеріалу, а не на точне виготовлення предмета. Якщо через модель цього не досягалось, то вдавалися до відпрацювання вправ, які розвивали цей прийом. Система звертала увагу на правильність робочої пози, володіння інструментом, точність прийомів, розуміння вправ та використання малюнків і креслень. Вона мала три етапи: перший формував уміння користуватися інструментом і досягати точності обробки; другий передбачав виготовлення простих або деяких частин складного предмета; третій - складання деталей, що були виготовлені, та їх остаточну обробку.

Операційно-предметна системна (автор С. О. Владімірський), передбачала застосування операційної системи на початку навчання учнів ремеслу, зосередивши всю увагу на вивчення комбінацій операцій і прийомів під час виготовлення типових для даної професії виробів. За цією системою здійснюється і сучасне трудове навчання учнів. Таке поєднання двох систем є виправданим для виробництва, яке є ремісничим, або частково механізоване. Але за цією системою неможливо приділити увагу розвитку творчо-технічних здібностей учнів.

Моторно-тренувальна система, розроблена центральним інститутом праці (ЦП), приділяючи увагу багаторазовим повторенням одних і тих операцій, прийомів і вправ, була виправдана для індустріального періоду: учень виконував спеціально підібрані вправи, які забезпечували встановлення зв'язків, закріплення виробничих прийомів, застосованих у попередніх вправах. Під час навчання за цією системою закріплювалися навички правильно стояти, тримати інструмент, виконувати рухи, дотримуватися визначеного темпу, розподіляти зусилля, координувати рухи і їх точність. Термін навчання за цією системою мав чотири періоди: прийоми (формування трудових

рухів), операції (виховання навички виконувати певні операції), виконання комплексу вправ, де операції мають взаємозв'язок, та привчання виконувати роботу самостійно. Але, як і попередні, ця система не сприяла розвитку технічної творчості учнів.

Операційно-комплексна система трудового навчання майже однакова із системою ЦПП, хоч і має певні переваги, які дозволяють учням після вивчення операцій і прийомів обробки матеріалу самостійно виготовляти різні предмети, сприяє вдосконаленню набутих умінь на виробництві.

Ретроспективний аналіз показав, що різні виробничі процеси відповідно змінюють і трудову підготовку учнів.

Всі зазначені системи трудового навчання забезпечують репродуктивну передачу знань від учителя до учня, а це не сприяє розвитку творчих техніко-технологічних рис майбутнього компетентного працівника, і не відповідають вимогам сучасного інформаційного та високотехнологічного виробництва.

Так, операційно-предметна та операційно-комплексна системи навчання озброюють учнів певними універсальними знаннями та вміннями, потрібними для ремісництва, але не в змозі вирішити завдань, поставлених сучасним виробництвом, а саме: не формують робітника, який зможе самостійно вирішувати творчі завдання технічного змісту, приймати креативне рішення під час управління механізмами тощо.

Сучасна трудова підготовка учнів має враховувати вимоги ринку праці щодо інтенсифікації виробництва, потребу в компетентних фахівцях з творчими техніко-технологічними здібностями та забезпечити їх формування.

В цьому напрямку педагогічною наукою вже зроблені певні кроки. Так, у сучасній системі трудового навчання в Росії формування майбутніх фахівців відбувається за конструкторсько-технологічною системою, яка надає можливість для розвитку технічної творчості учнів.

В Україні постановою Кабінету Міністрів України №24 від 14.01.2004р. затверджено Державний стандарт базової і повної середньої освіти, яким введено нову освітню галузь "Технологія" [3, с.1]. Основною метою технологічної освіти є формування технічно і технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, забезпечення умов для їх професійного визначення, вироблення навичок творчої діяльності, здійснення допрофесійної та професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей.

У загальному зміст технологічної освіти передбачає оволодіння учнями системою технологічних знань, умінь і навичок їх творчого

застосування в практичній діяльності, виховання технологічно важливих якостей особистості.

Технологічна освіта структурована за такими змістовими лініями: 1) людина в технічному середовищі; 2) технологічна діяльність людини; 3) соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; 4) графічна культура людини; 5) людина й інформаційна діяльність; 6) проектна діяльність людини в сфері матеріальної культури (лист МОН України №122 від 22.02. 2008р.).

Реалізація змісту технологічної освіти повинна забезпечувати розв'язання таких завдань: формування в учнів технічного світогляду, закріплення на практиці знань про технологічну діяльність, спираючись на закони та закономірності розвитку природи, суспільства, виробництва і науки; формування в учнів практичних навичок творчої діяльності, творчого та критичного мислення в процесі вивчення проектної технології; ознайомлення учнів із місцем і роллю інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві, повсякденному житті; формування культури поведінки з різноманітними засобами праці; створення умов для професійного самовизначення, обґрунтованого вибору професії з урахуванням власних здібностей, уподобань та інтересів; формування в учнів культури праці, навичок раціонального ведення домашнього господарства, культури побуту, відповідальності за результати власної діяльності, комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства; виховання активної життєвої позиції, адаптивності, готовності до безперервної професійної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потреби ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, у підприємницьку діяльність; створення умов для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості.

Компетентність у галузі технологічної освіти розглядається як досвід, освіченість, ерудованість учня в сфері виробничих технологій, у різних видах предметно-перетворювальної діяльності, його вміння і навички, підготовленість, знання та ерудиція, а також здатність до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості і мислення.

Зміст технологічної освіти реалізує формування семи ключових компетентностей, а саме:

- навчальна компетентність розглядають як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою процесуальною основою учіння і характеризується розвиненою навчальною діяльністю. Провідними складниками навчальних компетентностей технологічної освіти можна прийняти графічну,

технічну, технологічну, проектну, які найбільш результативно формуються в процесі організації проектно-технологічної діяльності, оскільки саме в ній учень; сам визначає мету діяльності або приймає сформульовану вчителем; проявляє зацікавленість у розробленні проекту, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, технології, техніку; виконує в певній послідовності етапи проектування; усвідомлює свою діяльність, її соціальне та особистісне значення; формує здатність здійснювати самоконтроль і самооцінку;

- культурна компетентність в освітній галузі "Технологія" стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури праці, естетичної, екологічної культури, оволодіння національними трудовими традиціями, досвідом художньо-трудової тощо;

- здоров'я оберігаюча компетентність включає в себе характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я – свого та оточення. В контексті технологічної освіти - розуміння необхідності дотримання правил безпечної праці, санітарії та гігієни, здатність їх виконувати тощо;

- інформаційна компетентність (ІКТ) передбачає здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, оволодіти й оперувати інформацією відповідно до потреб. Компетентності з ІКТ передбачають здатності; застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчально-трудої діяльності, раціональне використання комп'ютера для пошуку та опрацювання необхідної інформації, розроблення творчих проектів; конструювати і моделювати за допомогою засобів ІКТ; дати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності;

- соціальна компетентність забезпечує здатність до встановлення гуманних взаємин у трудовій діяльності, продуктивно працювати в колективі та групі, виконувати різні ролі (керівника і підлеглого), проявляти ініціативу, готовність брати на себе відповідальність, уміння застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації тощо.

Досить важливим для технологічної освіти є формування в учнів підприємницької компетентності, яка має на меті; знання з основ економічного аналізу господарської діяльності та підприємництва, вміння визначати собівартість продукції і витрати на виробництво, здійснювати міні-маркетингові дослідження, розраховувати рентабельність виготовленої продукції; здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими й природними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства; готовність організовувати власну підприємницьку

діяльність, складати, здійснювати й оцінювати бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно обґрунтованих рішень у динамічному світі; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх із потребами ринку праці

Технологічна освіта передбачає перехід від предметного до проблемно-орієнтованого навчання. Реалізація Концепції технологічної освіти здійснюється через навчально-трудоий процес, який організовується на засадах **проектно-технологічної системи навчання**. Вона спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворюючих знань і вмінь, передбачає такі етапи діяльності як обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технологію виготовлення та реалізацію об'єктів проектування. На відміну від інших систем трудового навчання вона характеризується творчою діяльністю, кінцевим результатом якої є виготовлення та захист творчого проекту. В основу реалізації трудового навчання молодших школярів покладено метод ігрових проектів, який вимагає від учителя й учнів поєднання мовленнєвих, графічних і предметно-перетворювальних дій.

Теоретико-методологічними засадами даної системи є те, що в ній реалізується ідея про органічне поєднання конструктивних умінь із навчанням практичних умінь і навичок за допомогою системи навчального предмета. Зазначена система, як показує практика допоміжних шкіл (Кіровоградська, Миколаївська, Херсонська області, м.Севастополь та ін.), не використовується вчителями трудового навчання.

Тому актуальною, на нашу думку, для практики трудового навчання учнів з психофізичними вадами розвитку буде апробація проектно-технологічної системи навчання.

Як відомо, результатами навчальної діяльності учнів на всіх етапах шкільної освіти мають бути сформовані компетентності [2, с.1]. До складових навчальних компетентностей технологічної (трудої) освіти відносять графічну, технічну, технологічну, проектну (О. Коберник, В. Сидоренко).

Успішність навчально-трудої діяльності залежить від педагогічних умов, серед яких особливого значення набувають: творча діяльність учителя трудового навчання; формування в учнів почуття задоволення своєю роботою і впевненість у власних творчих можливостях; висока технологічна і естетична культура тощо.

Ефективність організації навчально-виховного процесу визначається упровадженням нових технологій навчання з урахуванням особистісних прагнень і можливостей; мотивацією навчально-трудої діяльності; закріпленням успішних її результатів; поступовим ускладненням змісту діяльності; розвитком активності і самостійності тощо.

Розпорядженням Міністерства освіти і науки від 22.07.2010р. №111-р визначено орієнтовний перелік професій, за якими може здійснюватись професійна підготовка учнів у системі загальної середньої освіти за Типовими навчальними планами. Зокрема, це - кухар, муляр, столяр будівельний, штукатур, тесляр, маляр, швачка, вишивальниця, квіткарка, манікюрниця, покоївка, озеленювач, різб'яр по дереву та бересту, продавець (з лотка на ринку) тощо. Затверджений перелік напрямків технологічної (трудової) освіти розширює можливості індивідуального підходу учителів трудового навчання до учнів згідно їх інтересів, нахилів, здібностей, потреб та можливостей як у класній, так і позакласній роботі, орієнтації школярів на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності, чим забезпечується реалізація особистісно орієнтованого навчання.

Отже, сучасна трудова підготовка учнів має враховувати інтенсифікацію виробництва та потребу в спеціалістах з широким колом компетентностей, здібностей і тому має бути організована за певною системою і методикою. Для цього потрібно визначити зміст цієї діяльності та засоби її реалізації. Необхідно створити належні педагогічні, процесуальні, соціальні умови для здійснення адекватної трудової підготовки. Важливим засобом на цьому шляху є включення до професійно-трудової освіти в корекційній педагогіці елементів проектно-технологічної системи навчання з метою її апробації.

Список використаних джерел

1. Белошицький О.О. Розвиток технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти України: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 2007. – 17 с.
2. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: "МП Леся", 2010. – 168 с.
3. Наказ МОН України від 05.05.2008 №371 "Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти".
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004р. №24 "Державний стандарт базової і повної середньої освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.

In the article the labour departmental teaching is analysed on conforming to their requirements of modern production.

Keywords: hi-tech production, labour departmental teaching, maintenance and methods of labour studies.

Отримано 2.10.2011

ЛОГОПЕДІЯ

УДК 37:376

Л.В. Басаргіна

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЛОГОПЕДИЧНОЇ СЛУЖБИ В РЕГІОНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ – ІНВАЛІДІВ

Завдання становлення і розвитку логопедичної служби у регіональній системі дистанційної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я розглядаються як система адаптації досвіду логопедичної роботи спеціалістом з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у віддаленому доступі.

Ключові слова: логопедична робота у дистанційній формі, інтерактивне обладнання, програма розвитку логопедичної служби в Центрі дистанційної освіти дітей-інвалідів.

Задачи становления и развития логопедической службы в региональной системе дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как система адаптации опыта логопедической работы специалистом с применением информационно-коммуникационных технологий в удаленном доступе.

Ключевые слова: логопедическая работа в дистанционной форме, интерактивное оборудование, программа развития логопедической службы в Центре дистанционного образования детей-инвалидов.

В Алтайском крае на базе КГБОУ лицея-интерната "Алтайский краевой педагогический лицей" в рамках всероссийского национального проекта Образование в 2009 году организовано структурное подразделение Центр дистанционного образования детей-инвалидов (Центр).

Начиная с сентября 2010 – 2011 учебного года на базе Центра обучаются 42 учащихся, имеющих статус детей-инвалидов, которым рекомендовано обучение на дому и не противопоказана работа и обучение за компьютером. В течение данного учебного года осуществлен набор еще 80 детей (всего 112 человек).

Дистанционная модель обучения на ступени получения детьми начального и общего образования является инновационной. Существует целый ряд задач, стоящих перед участниками

образовательного процесса (педагогами, администрацией, родителями и детьми), решение которых обеспечит результативность образовательного процесса в дистанционной форме.

Одной из комплексных проблем, требующей системного стратегического решения, планирования и реализации является выстраивание работы и взаимодействия узких специалистов. Первично решался и требует дальнейшего уточнения вопрос о конкретизации нормативно-правовой основы деятельности учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога.

Узким специалистам Центра разработаны планы адаптации традиционных методов и пособий к использованию в дистанционной форме.

Разработаны и реализуются программы развития логопедической и психологической работы и профессионального саморазвития каждым специалистом службы.

Далее мы представим методические рекомендации по разработке программы профессионального саморазвития для учителя-логопеда как подпрограммы развития логопедической службы в условиях регионального центра дистанционного образования детей-инвалидов.

Программу профессионального саморазвития целесообразно составить уже на этапе подготовки к профессиональной деятельности. Учитель-логопед, начинающий работать в профессии и уже имеющий опыт работы, проектируя данные программы, выстраивает перспективы собственного профессионального развития вне зависимости от внешних условий, существующих в конкретный момент времени. *Программа профессионального саморазвития учителя-логопеда* – не отчетный документ в системе образования, она подобна Вашему личному бизнес-плану (который Вы бы составляли и так называли, если бы работали в бизнесфере). Является подпрограммой (или соотносится с ней) программы развития конкретного логопедического пункта, в совокупности они являются подпрограммами развития образовательного учреждения в целом. Вместе с тем данная программа имеет не только выше обозначенную внешнюю обусловленность. Это программа саморазвития конкретного специалиста вне зависимости от того, в каком конкретном учреждении он работает. Данный подход значим, потому что многие учителя-логопеды совмещают основное место работы с другими формами профессиональной деятельности.

Подготовительным этапом при проектировании программы профессионального саморазвития является проведение самодиагностики уровня профессионального развития и выявление его проблемных зон.

Программа профессионального саморазвития – "проектный продукт", следовательно, структура и порядок ее разработки соотносятся с принципами педагогического проектирования. Любая

программа как педагогический проект имеет унифицированную структуру, но конкретное содержание (специальное) отражает ее цель и решаемые задачи. Важно отметить, что данный вид программ органично сочетает единство психологической составляющей феномена профессионального развития учителя-логопеда и педагогической, как факторов совершенствования специальной (логопедической) работы.

Структура программы профессионального развития учителя-логопеда включает следующие компоненты.

Пояснительная записка конкретно определяет место данной программы относительно Вашей профессиональной деятельности, цель и задачи, организационно-педагогические и психолого-педагогические условия ее реализации, а также желательно учитывать объект и предмет своей профессиональной деятельности (см. прил. 5).

Определив объект и предмет, формулируете цель, и конкретизируете перечень задач, решение которых позволит достичь желаемого результата.

Далее прописываете совокупность условий, способствующих решению данных задач. В структуре данного вида программ целесообразно выделить блок психолого-педагогических и организационно-педагогических условий. Условием в данном случае может выступать все то, что занимает "промежуточную позицию" (И.П. Подласый) между актуальной и ближайшей зонами Вашего профессионального развития. Это позволяет Вам повышать результаты логопедической работы посредством совершенствования собственных профессиональных компетенций.

К психолого-педагогическим условиям возможно отнести *внешние* условия – формы и методы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учителя-логопеда, используемые им, и *внутренние*, которые он обеспечивает сам. К организационно-педагогическим условиям возможно отнести планируемые самостоятельно формы самообразования, дополнительного профессионального образования, участие в педагогических объединениях логопедов и др.

Ядром программы является *план профессионального саморазвития*, структура которого определяется Вами самостоятельно, желательно, чтобы она согласовывалась с теми документами, которые Вы уже оформляли в рабочей документации (паспорте логопедического кабинета или др.). Примерными графами плана могут стать: направления самообразования; сроки их реализации; формы самообразования; краткое содержание направлений. Ведение графы, желаемые результаты на каждом этапе позволяют выстраивать мониторинг реализации программы.

Указание использованной Вами литературы и тезаурус (только ключевые и значимые понятия для данной программы) позволят завершить оформление базовых компонентов программы (показав уровень проектировочных способностей), конкретизировать ее содержание согласовать понимание терминов и понятий, использованных Вами.

Объем программы оптимальный, иначе она теряет свою суть – способствовать, а не подменять и затруднять Вашу профессиональную деятельность (5–7 листов, включая титул).

Программа профессионального саморазвития специалиста позволяет выстраивать перспективы профессионального развития, которые могут быть связаны с карьерным ростом в профессии, углубленной научной деятельностью.

Модельную (типовую) программу данного вида оформлять не считаем целесообразным, так как это индивидуальный творческий процесс, который не отчетный, а становится инструментом профессионального саморазвития. Профессия "логопед" – это сколько специальные компетенции, состояние души и образ жизни, когда в любой жизненной ситуации профессионал может прямо или опосредованно влиять на формирование речи у детей и совершенствование речевой культуры в социуме.

Далее представим элементы и основное содержание программы развития логопедического пункта образовательного учреждения модельно в виде таблицы. Целостно программа не приведена в приложении, представлен ее паспорт. Программа умеет унифицированную структуру: пояснительную записку, план развития,

Список використаних джерел, тезаурус и приложения (обеспечена учебно-методическим комплексом).

Таблица 1

Элементы и содержание программы развития логопедической службы в образовательном учреждении

Элементы программ-мы	Содержание
Паспорт программы	
Полное наименование	Программа развития логопедической службы КГБОУ лицей-интернат на период "Алтайский краевой педагогический лицей" Центра дистанционного образования детей-инвалидов Алтайского края на 2011-2013 гг.
Основания для разработки программы	- Федеральный закон "Об образовании" с учетом изменений, внесенных Федеральным законом от 22.08.2004 № 122-ФЗ, вступивших в силу с 1 января 2005 г.; - Приоритетный национальный проект "Образование". - Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (приказ МО РФ от 11.02.2002 №393).

Основные проблемы	Рассматриваются нами как проблемные задачи, поиск путей решения оптимизации комплексного логопедического сопровождения образовательного процесса в дистанционной форме.
Цель программы	Определение и обеспечение организационно-педагогических условий, способствующих эффективному результативному логопедическому сопровождению образовательного процесса в дистанционной форме с ограниченными возможностями здоровья.
Основные задачи	Задачи классифицированы нами на основании учета направлений профессиональной деятельности учителя-логопеда по созданию организационно-педагогических условий: 1. Создание условий для участия всех заинтересованных субъектов в логопедическом сопровождении образовательного процесса. 2. Организация условий и взаимодействия педагогов по повышению технологической культуры участников логопедического сопровождения. 3. Апробация использования информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе с детьми и консультативно-коррекционной работе с детьми и родителями.
Подпрограммы	"Подпрограмма коррекционно-развивающей логопедической работы с детьми" и "Подпрограмма профессионального саморазвития учителя-логопеда"
Этапы реализации	<i>первый этап</i> 2010 г – ориентационный ...; <i>второй этап</i> 2011– 2012 гг. – деятельностный...; <i>третий этап</i> 2013г. – аналитическо-корректировочный...;
Ожидаемые конечные результаты, важнейшие целевые показатели	- повышение результативности логопедического сопровождения на каждом из этапов: профилактическом, коррекционно-развивающем, посредством эффективного взаимодействия его участников; - формирование и развитие коммуникативных компетенций учащихся с ОВЗ как условие обучения и социализации; <u>Предполагаемая результативность</u> внедрения данной программы способствует: - своевременной профилактике и высокому проценту коррекции речевых нарушений в дистанционной форме; - эффективному взаимодействию всех участников коррекционно-развивающего процесса с использованием ИКТ; - системному и продуктивному взаимодействию логопеда ДОО со школой с целью профилактики и своевременной коррекции возможных нарушений письменной речи; - минимизации времени, затрачиваемого на методическую работу учителем-логопедом, с целью перераспределения его на собственно коррекционную работу с детьми.
Источники финансирования	- рациональное использование бюджетных средств;

Разработчик	Л.В. Басаргина, учитель-логопед, учитель-дефектолог, заместитель руководителя Краевого профессионального объединения учителей-логопедов Алтайского края, канд. пед. наук.
Контроль за выполнением программы	а) Самоконтроль реализации учителем-логопедом. б) Систематический контроль выполнения программы осуществляет Попечительский совет. г) Контроль со стороны администрации учреждения. д) Результаты контроля представляются ежегодно администрации учреждения.
Концепция желаемого состояния деятельности логопедического пункта и организационно-педагогических условий (5–7с.)	<p>Логопедическая работа строится на основе обще - педагогических принципов, имея свою специфику: развития, системного подхода, связи речи с другими сторонами психического развития, наглядности, постепенности перехода от легкого к трудному, сознательности усвоения материала, возрастных особенностей.</p> <p>Методы: практические: упражнения, игры (дидактические, познавательные, обучающие и развивающие компьютерные игры, викторины, игры-путешествия); наглядные ИКТ методы: просмотр, игры и упражнения под контролем логопеда; словесные: объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструкция. Формы работы учителя-логопеда в дистанционной форме - индивидуальные логопедические занятия с детьми; коррекционно-консультативная работа с детьми и родителями. Консультирование педагогов. Совместная работа родителей и детей дома по заданиям логопеда. Материально-техническое обеспечение основано на использовании комплекта интерактивного оборудования: компьютер, микрофон, колонки, графический планшет, сканер и принтер. Систематизированы материалы по коррекции и развития компонентов речевой системы (устной и письменной) младшего школьника: коррекции звукопроизношения (фонетика, фонематика, просодическая сторона речи, речевое дыхание); обогащения словарного запаса и коррекция грамматического строя речи; - методического, дидактического и игрового сопровождения. Автоматизирован пакет нормативной и рабочей документации учителя-логопеда. Разработаны в электронном виде информативные стенды для педагогов и членов семьи, воспитывающей ребенка.</p>
Приложения	<ol style="list-style-type: none"> 1) Положение о деятельности логопедической службы пункта, утвержденное руководителем. 2) Перечень логопедической документации в соответствии с положением о деятельности логопедической службы. 3) Рекомендации к организации и планированию профессиональной деятельности учителя-логопеда: профилактической, диагностической, коррекционно-развивающей, преемственно-перспективной, самообразования и использования информационно-коммуникативных технологий в организации логопедического сопровождения. 4) Методические разработки по вопросам организации коррекционно-развивающей логопедической работы с детьми, имеющими нарушения устной и (или) письменной речи

	<p>первичного и вторичного характера в дистанционной форме.</p> <p>5) Подпрограмма коррекционно-развивающей логопедической работы с детьми является образовательной программой, включает: пояснительную записку (аннотацию, цель, задачи, организационно-педагогические условия ее реализации), вариативные подгрупповые и индивидуальные модульные планы работы с детьми, список методической литературы.</p> <p>6) Характеристика компетенций, формирующихся (мых) и развивающихся (мых) у учащихся в процессе логопедической работы.</p>
--	---

Пересматриваются подходы к осуществлению комплекса направлений их профессиональной деятельности на основе тесного взаимодействия всех специалистов психолого-педагогической службы с педагогами, родителями, муниципальными ПМПК (комиссией), работниками социальной защиты, здравоохранения и другими социальными институтами.

Адаптируются материалы для проведения поэтапной диагностики, в том числе ее интегрированные формы при участии двух специалистов педагога – психолога и учителя-логопеда (учителя-дефектолога), который фиксирует необходимые ему данные об уровне речевого развития ребенка с использованием пакета предварительно согласованного отобранного диагностического материала. Если это необходимо, в последующем проводится экспресс-диагностика каждым специалистом отдельно, что позволяет целесообразнее использовать объем рабочего времени каждым из них.

Для детей, нуждающихся в преодолении тех или иных нарушений (задержек) развития высших психических функций, письма, чтения или других школьных навыков, специалистами выстраиваются индивидуальные коррекционные программы и реализуются при согласовании и взаимодействии с членами семьи ребенка.

Подробнее рассмотрим опыт использования специального оборудования, в комплект которого включен графический планшет, в коррекции нарушений устной и письменной речи на логопедических занятиях.

Графический планшет по сути своей выполняет функции мобильной, интерактивной доски. С одной стороны с точки зрения возможности выстраивания интерактивного диалога, который представляет собой взаимодействие пользователя с программной системой, что обеспечивает возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы. При внедрении интерактивных технологий (от англ. *interaction* – взаимодействие) обучение построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Эффективность этих технологий может быть достигнута, если учебно-воспитательный

процесс организован с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся.

С другой стороны обеспечивая наглядность передачи знаний информационно-коммуникационным способом в режиме off-line (удаленно в пространстве и времени). В удаленном пространственном режиме использование планшета позволяет обогатить и визуально дополнить интерактивный диалог между учителем-логопедом и учащимся на коррекционном занятии. Отображение способа выполнения ребенком того или иного письменного или графического задания позволяет логопеду оценить характер и уровень затруднений ребенка на данном этапе. Возможно, выполнение упражнения ребенком и логопедом совместно (поочередно), с корректировкой действий друг друга.

Выполненные ребенком задания могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса в режиме удаленном во времени, к примеру, для точного определения динамики в коррекции у каждого ученика. В том числе, информативными данные материалы становятся при оформлении профессионального портфолио специалистами как в распечатанном, так и в электронном виде.

Далее мы представим опыт использования комплекта интерактивного оборудования (собственно компьютер, колонки, микрофон, МФУ, графический планшет) на логопедических занятиях с младшими школьниками, проводимых в оболочке с использованием программы Skype. Графический планшет позволяет системно включать большинство анализаторов, что является основой успешной коррекции дисграфии и дислексии, а также обогащает процесс преодоления выявленных нарушений устной речи.

При коррекции оптической, акустической и смешанной форм дисграфии, задания, выполняемые на планшете, становятся модельной проработкой навыка письма, а не только печатанья. Это особо актуально, так как множество учебных заданий по предметам ребенок, обучающийся в дистанционной форме, выполняет в печатном виде, по объективным для него причинам наличия особых образовательных потребностей, связанным с ограниченными возможностями здоровья (нарушение двигательной функции кистей рук, нарушения полноценности их сформированности и другое). Ряд заданий обоснованно переведен в печатную форму, так как письменные работы обычно требуют предварительного сканирования и распознавания для проведения проверки и оценивания их педагогом, что осложняет и увеличивает рабочую учебную нагрузку ученика и без того соматически и / или психически ослабленного.

Соответственно печатание становится здоровьесберегающей технологией. Действительно данная методика приемлема и эффективна при обучении ребенка, не имеющего специфических ошибок на письме,

а также с аграфией. При наличии нарушений письменной речи и возможности самостоятельного письма необходимо формировать, корректировать и совершенствовать данный навык. Задачи развития письменной речи включаются в содержание индивидуальной образовательной программы в целом и коррекционной в частности.

При коррекции устной речи учителю-логопеду нередко требуется заполнить содержание тетради для индивидуальной работы с родителями в межзанятийный период. Множество таких заданий уточняются по результатам текущего занятия, следовательно, карточки-заготовки не всегда максимально соответствуют задачам следующего этапа коррекции, позволяет повысить его мотивацию и обогатить положительный эмоциональный фон, принять задание учащимся удаленно как бы одновременно опираясь два принципа "глаза в глаза" и "рука в руке". При неудачном выполнении задания ребенок может вновь распечатывать лист, раскрашивать, вырезывать образы, дорисовывать их, прорабатывая этап автоматизации, дифференциации звука и другие.

Планшет позволяет быстро изображать предметы в трехмерном ракурсе, что соответствует характеристике мышления "правополушарных" детей и так же развивает познавательные процессы "левополушарного" ребенка, которому свойственен анализ материала на плоскости (двумерно).

Анализ процесса и результатов коррекционно-логопедической и консультативной работы в дистанционной форме позволяет объективно утверждать, что это перспективное направление для логопедической науки практики. Для практики с точки зрения возможности оказать логопедическую помощь множеству русскоговорящих детей, живущих в любой точке земного шара. В условиях региональной системы образования выстроить работу логопедических центров, оказывающих услуги в дистанционной форме. Выполненные научные исследования в области оптимизации путей коррекции речевых нарушений в дистанционной форме являются актуальными, перспективными и многофакторными.

The objectives of establishment and development of speech therapy services in a regional system of distance education for children with disabilities are treated as system adaptation experience of specialist speech therapy with the use of information and communication technology in remote access.

Keywords: speech therapy work in remote form, interactive equipment, program development speech therapy services at the Center for Distance Education of disabled children.

Отримано 29.9.2011

УДК 376.015.3:3

О.Б. Белова

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ ЗА МОДИФІКОВАНОЮ "СЮЖЕТНО-СИТУАТИВНО-ІЛЮСТРОВАНОЮ" МЕТОДИКОЮ

У статті подаються результати якісного аналізу видів та підвидів агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком за проєктивно-модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою.

Ключові слова: агресія, види та підвиди агресії, проєктивні методики.

В статті подаються результати якісного аналізу видів та підвидів агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком за проєктивно-модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою.

Ключевые слова: агрессия, виды и подвиды агрессии, проективные методики.

На основі аналізу результатів науково-практичних праць (В. Амен, А. Басс і А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, А.А. Романова, І.А. Фурманова та інших вчених) нами були систематизовані та логічно поєднані особливості проведення, засоби діагностики агресії та критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну модифіковану "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" методику. Яка направлена на вивчення агресії у молодших школярів з різним рівнем мовленнєвого розвитку в трьох головних аспектах дослідження: "Я у сім'ї", "Я у соціумі" і "Я-Особистість".

Головним завданням при складанні модифікованої методики було визначити види та підвиди агресії. Тому, їх формування відбувалося на основі аналізу наукових праць науковців, що вивчали агресивні реакції за фрустрацією (С. Розенцвейнга), афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І.А. Фурманова), формою (А. Басс і А. Даркі) та типізацією (А.А. Романова). Були також, враховані особливості вищої нервової діяльності молодших школярів, з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком це - здатність ними

краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований методичний матеріал, ніж словесне сприймання особистісних опитувальників (Г.О. Люблінська, А.І.Селецький О.В. Трошин, Е.В. Жуліна, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуш). Тому, одним з визначним засобом діагностики агресії, у нашій методиці є наочність, яка основана на ідеях малюнкowego матеріалу С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен. Дитина за даною методикою мала можливість, на власний розсуд, обрати ті ілюстровані картинки, які би продовжували агресивну дію у визначеній ситуації. Що значно полегшувало процес дослідницької роботи, і наближало до визначеної мети нашого наукового дослідження.

Систематизація типів (А.А. Романов, С. Розенцвейг І.А. Фурманов) та видів (А. Басс, А. Даркі) агресивних реакцій дозволила нам виділити у модифікованій методиці три види агресії: саморегулюючу, скриту, і поведінкову. Нами передбачено, що самокритичний вид агресії може включати в себе контролюючий та змагальний підвиди агресії, у свою чергу, скритий вид агресії поділений на захисний та депресивний, а поведінковий - на демонстративний та фізичний підвиди агресії.

Для вивчення неусвідомленої агресії, у модифікованій методиці, за аспектами дослідження "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" складено по шість провокуючих до агресивних дій ситуацій. Перші три, характеризуються ставленням дитини до оточуючих її людей, вони ж і визначають показники структури "Я-Особистості", останні три - оцінюють дитиною ставлення навколишніх до неї. Таким чином, кожен аспект вивчення включає в себе по шість заданих ситуацій. Кожна з яких, розкривається у чотирьох ілюстрованих малюнках, зміст яких спонукає малюнкowego героя до відповідного виду (підвиду) агресії. Дитині пропонується розв'язати озвучений конфлікт, і у довільному порядку обрати ті картинки які, за її думкою могли би охарактеризувати подальшу поведінку заданого персонажу.

Так як, модифікована методика включає в себе дослідження взаємовідносин дитини та оточуючих її людей, то змагальний та депресивний підвиди агресії вираховувались тільки за аспектами "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" по першим трьом ситуаціям за набраними балами які визначають ставлення дитини до сім'ї (суспільства) та останніми трьома ситуаціями, що розкривають оціночну позицію дитини за ставленням до неї членів її сім'ї (суспільства).

Таким чином, у процесі дослідження за проективно-модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою, молодші школярі з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, які найбільшу кількість балів набирали за **саморегулюючим видом** агресії поділялися на дві групи. Перші, були через мірно уважні, врівноважені, спокійні, самоконтрольовані, свій вибір вони ретельно обмірковували.

Тому переглядаючи у картинках агресивні дії малюнкових персонажів, постійно стверджували: "Так робити неможна...", "Я завжди слухаюсь своїх батьків...", "А тут дитина, на всіх картинках погано себе поводить... і немає хорошої відповіді...". Їм важко було обирати картинки які характеризували агресивні дії того чи іншого персонажу, тому зупинялись на менш агресивній позиції малюнкавого героя. В протоколі досліджень, за усіма аспектами вивчення, у них значно переважав **контролюючий підвид агресії**, який розкривав їх емоційну лабільність, раціональність думок, самокритичність, зайвий педантизм, самовпевненість у своїх діях. У переважній більшості даний підвид агресії обирали учні з ФНМ, ФФНМ та НЗНМ, з невеликим відставанням за показниками були їх однолітки з нормальним мовленнєвим розвитком.

У свою чергу, молодші школярі іншої групи відрізнялись від решти учнів загальною активністю, зацікавленістю, комунікабельністю, впевненістю у своїх силах. Вони з нетерпінням чекали своєї черги у дослідженні, а коли всі завдання були виконали, то по декілька разів підбігали до нас, щоб допомогти однокласникам зробити свій вибір, нав'язуючи свою точку зору. При виконанні завдань молодші школярі намагалися, у наших очах, виглядати чемними та порядними дітьми, але їм заважав високий рівень енергії, який приводив їх до непосидючості, зайвої допитливості. Відповівши на одну ситуацію, їм як найшвидше хотілось побачити іншу, тому допомагали нам перегортати сторінки у методичному альбомі, щоб скоріше виконати наступне завдання. Розкриваючи поведінку малюнкавого персонажу, вони постійно повторювали: "Не допомагайте, я сам (сама)...", або "Я знаю, знаю як треба обрати, дивіться...". Тому, у більшості випадків зупинялися на картинках, що характеризували рішучі, активні ілюстрованих героїв. Учні з даної групи набирали найбільшу кількість балів за контролюючим та демонстративним підвидами агресії. Тому у подальших розрахунках, їх вибір визначався у **змагальному підвиді агресії**, що характеризувало їх оптимістичний настій, бажання бути завжди у центрі уваги, попереду від усіх. Люба справа, за яку би вони не взялися, мала бути зроблена краще за інших. За свою діяльність вони постійно очікували винагороди або захочень від оточуючих їх людей. Найбільшими показниками у модифікованій методиці, визначались молодші школярі з ФФНМ та НЗНМ, тоді як учні з ФНМ та з нормальним мовленнєвим розвитком мали результати тчуть вище середніх.

Аналіз результатів дослідження, показав, що за малюнковими методиками **скритий вид** агресії найбільше був присутній у молодших школярів-логопатів, і найменше у дітей без мовленнєвих патології. За даними модифікованої ілюстрованої методики цей вид агресії у

пропорційному співвідношенню визначався як у дітей з нормальним мовленням, так і у ФНМ та ФФНМ. Високі показники спостерігалися лише у школярів з НЗНМ.

Діти з різним мовленнєвим розвитком, що обирали картинки зі **скритим видом** агресії, поділялися на дві групи. Перші, неохоче до нас підходили, недовіжливо оглядали методичку, при цьому запитували "А навіщо це вам?", "А що ви записуєте?". Довгий час спостерігали за іншими дітьми, як ті виконували завдання. Перевіривши, що ми не представляємо ні якої для них загрози, намагаються співпрацювати. Роблячи свій вибір за ситуаціями боялись помилитися, тому часто придивлятися як ми реагуємо на їх відповіді. У переважній кількості обирають картинки у яких малюнковий персонаж на самоті, засмучений, ображений, незадоволений своїм становищем, тобто ілюстрації, що розкривали **захисний підвид агресії**. При виконанні завдань зі ситуаціями, що виражали фізичне, або психічне насильство у сім'ї або в колективі, коментували, що їх також ображають вдома несправедливо і у школі є такі учні які сміються з них і можуть навіть побити.

Діти з вадами мовлення були більш схильні до виборів скритого виду агресії, обираючи у дослідженні картинки які характеризували психологічний захист малюнкового героя. Так, наприклад, Ілля Б. (7 років) з ФФНМ у процесі діагностики тримався дуже пасивно, лясно, його декілька разів визивали підійти до нас на дослідження. У спілкуванні з ним відчувалась певна тривожність, розгубленість при надані відповідей на наші запитання. Йому важко було описувати ілюстровані ситуації у картинках, тому він часто мовчав. А на просьбу обрати декілька картинок за ситуаціями, не розгублюється, жваво починає шукати і показувати їх пальцем. Тобто, дії які вимагали від нього мовленнєвого спілкування набували певного тривожного опору, а ті, що не мали мовленнєвого підкріплення активно ним виконувались.

Учні які обирали захисний підвид агресії, часто відрізнялись від інших молодших школярів значно низьким рівнем самооцінки, замкнутістю, підвищеною тривожністю, незадоволеністю своїм положенням як у сім'ї, так і у колективі однолітків. Зіштовхнувшись з низькою невдач та отримуючи негативний досвід, вони з острахом бояться приймати участь у наступній активній діяльності, яка буде потребувати від них значної відповідальності та ініціативності у діях. Тому, щоб відчути свою незалежність від оточуючих людей, їх у повній мірі, влаштовувала позиція мрійників та фантазерів.

Друга група молодших школярів трималася більш замкнуто, підозріло, боязливо, з них важко було отримати будь яку інформацію. При виконанні завдань проявляли свою незацікавленість, постійно питаючи: "Ще довго?", "Коли можна йти?". "Я вже втомився

(втомилась)...”. Працювати з ними було найважче, відчувалась дистанція непорозуміння між нами та дітьми. У процесі діагностики, вони мовчки без зайвої емоційності робили свій вибір, не оцінюючи поведінку малюнкових персонажів. У переважній більшості обирали картинки двох напрямків це: за захисним підвидом агресії, де герої сумували, були незахищені, ображені, самотні. Та за фізичним підвидом агресії де зображені персонажі перетерплювали психічне, або фізичне знущання над собою зі сторони інших осіб.

Означена протилежність виборів, даної групи дітей визначалась в тому, що по-перше, агресивні події з методики нагадували їм ситуації із їх власного життя. І по-друге, так як за характеристикою близьких людей, вчителів, однолітків, вони старалися уникати конфліктних ситуацій, то надаючи перевагу зображеним фізичним подіям, у своєму підсвідомому світі могли реалізовувати відплату своїм ненависним кривдникам. На основі наших припущень, у процесі розрахунків, за двома підвидами, нами був визначений внутрішній психічний стан досліджуємих дітей, який переповнювався саме **депресивною агресією**.

Так наприклад, при діагностиці дівчинки Діани К. (7 років) з НЗНМ, в неї була помічена значна пасивність, тривожність, вона неохоче або навіть боязливо надавала нам відповіді на запитання по картинкам, дивлячись на нашу реакцію. Але якщо з'являвся сюжет який нагадував ситуацію із її життя, то вона жваво починала розповідати про неї. Так за ситуацією № 5 "Конфлікт у сім'ї" Діана розповідає нам про те, як зі своєю сестрою ховались в кімнаті від п'яного батька. Вони плакали коли чули як він сварився з їх мамою. Передивляючись картинку які зазначали конфлікт у класі, вона розповіла нам про поганих учнів у своєму класі, називала їх імена та вчинки. Дівчинка у дослідженні часто обирала картинку яку характеризували фізичну, вербальну, або захисну агресію.

За результатами дослідження, виділений нами підвид агресії, в значно більшій мірі ніж у всіх дітей, спостерігався в учнів молодших класів з НЗНМ. Що і розкривало їх невпевненість у своїх силах, емоційний та фізичний дискомфорт, занижену самооцінку, нестійкий настрій. В атмосфері однолітків панували почуття пригніченості, нерішучості, недовірливості, незацікавленості своїм положенням у класі, пасивності у прийнятті рішень, відсутності тенденцій до самоствердження. Тому, основним психічним механізмом захисту від оточуючих їх людей була патологічна обережність, замкнутість, боязливість, тривожність та хворобливе відчуття страху.

Аналізуючи загальні результати третього, **поведінкового виду агресії**, нами було помічено, що найменше у модифікованій методиці, його обирали діти з нормальним мовленнєвим розвитком, не значний стрибок у показниках визначався у молодших школярів з ФНМ та ФФНМ, і лише в учнів НЗНМ, результати цієї агресії перевищували

усіх молодших школярів майже у два рази. Хоча, за даними малюнкових методик вона розподілялась за низькими показниками пропорційно між усіма категоріями дітей.

Модифікована "Сюжетно-ситуативно-ілюстрована" методика сформована таким чином, що у процесі діагностики поведінковий вид агресії не розраховувався як саморегулюючий та скритий, а накопичувався у демонстративному або фізичному підвиді агресії. Тому у період діагностики було визначено, що учні які обирали картинки з демонстративною поведінкою малюнкових персонажів, відрізнялись від інших дітей емоційною неврівноваженістю, безконтрольністю, амбіціозністю, підвищеним егоцентризмом. У процесі виконання завдань тримались зухвало, нестримано, їх через мірна енергійність приводила до частих відволікань, що заважало їм знову зосереджуватись. Наприклад, у момент проведення діагностики, вони могли відбігати по своїм якимось справам, або одночасно надавати нам відповіді і вести переговори з іншими однокласниками. Не реагували на зауваження дорослих, що до своєї некерованої поведінки, продовжували бігати, шуміти, голосно сміятися, зачіплятися до інших дітей. У переважній більшості обирали, за методикою, ті картинки, які за діями персонажів визначали впертість, почуття ворожості, неслухняності, демонстративності. Так наприклад, молодший школяр що обирав демонстративний підвид агресії, характеризувався нами зверх активною рухомістю. Він один з перших підбіг до нас виконувати завдання, і на кожен нову ілюстровану ситуацію скрикував "Ух ти!", "Клас!", "Диви як прикольно!". Жваво відповідаючи на всі наші запитання по картинкам коментував їх у своїй інтерпретації порівнюючи поведінку малюнкових героїв, з подіями із власного життя. Наприклад, розглядаючи ситуацію № 9 "Конфлікт з однокласниками" емоційно розказував, що в їх класі на перерві, теж як і на малюнках, відбуваються сварки та бійки, і як він приймав активну участь у непорозуміннях між однокласниками. Після проведеної з ним роботи, ще багато разів підбігав і питав: "А Ви можете ще раз зі мною позайматися?", "А завтра Ви прийдете до нас?".

Дослідження результатів за демонстративним підвидом агресії показувало, що найменше його обирали молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком, і в два рази більше діти з НЗНМ, другу позицію за показниками займали учні з ФФНМ та ФНМ. Відповідно вибір дітьми даного підвиду агресії у взаємовідносинах з оточуючими людьми в них проявлявся у: неадекватній самооцінці, почуттях ворожості, імпульсивності у діях, суперництва за авторитетне місце у своєму оточенні, підвищеній активності до дій, некерованій енергійності, що призводила до нестриманості у своїх бажаннях, безконтрольності, впертості, амбіціозності. З погляду позитивних ознак у їх характеру ми відмічали оптимістичність, веселість, наполегливість,

комунікабельність, прагнення проявити себе у різних видах діяльності, для здобуття нових прихильників, яки би їм "дарували аплодисменти".

Досліджуючи результати поведінкового виду агресії нами було визначено, що його другий - **фізичний підвид агресії** за мінімальними показниками розподілявся між молодшими школярами з нормальним мовленням, ФНМ та ФФНМ, і також, значно перевищував у дітей з НЗНМ. Учні які з переважною більшістю обирали картинки з даного підвиду агресії відрізнялись від інших школярів схильністю до неконтрольованих роздратувань та нападів, зверхнім ставленням до оточуючих їх людей. Вони відчують себе "господарями" у тому осередку суспільства де знаходяться, що і розкриває в них завищений рівень самооцінки, домагань, претензії на своє визнання. За показниками їх однокласників, вчителів для розв'язання конфліктних ситуацій, як правило, використовують свою авторитетну силу, або психологічний терор.

До проведення діагностики такі діти займаючись своїми справами, осторонь спостерігали за дітьми яких ми досліджували. І усім своїм виглядом показували, що їх не цікавить те чим ми займаємось з їх однолітками. У процесі виконання завдань трималися сухо, проявляли байдужість, коли підбігали інші діти намагалися нав'язати їм свою версію відповіді, вони огризалися, могли штовхнути їх вдарити. За методикою такі учні робили різний вибір але найбільше переважали картинки які визначали злість, роздратування, малюнок героя, або де відбувалося побиття осміювання, та знущання над ним, тощо. Поведінку персонажів охарактеризували небагатослівно, на наші запитання, чому обирали саме цю ілюстрацію, аргументували свій вибір словами "Я так захтів (захтіла)...", "Бо так ...". Після закінчення дослідження поверталися на своє місце, їх оточували діти у більшості з демонстративною поведінкою, а учні спокійні та з високим рівнем тривожності трималися осторонь.

Таким чином, досліджуючи молодших школярів за "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою, нами були визначені основні види та підвиди їх агресії. Розроблений нами наочний матеріал допомагав учням здійснити перенос пережитих емоціональних моментів на зображені конфліктні ситуації. Яскрава наочність, та проста техніка виконання модифікованої методики, стали ідеальним виходом із складних ситуацій у які ми потрапляли, при використанні малюнкових методик. Але, у процесі роботи спостерігались і свої труднощі, які полягали у додаткових поясненнях інструкції до виконання завдань, особливо дітям з НЗНМ. Учні даної категорії дуже уважно розглядали малюнки, боялись помилитися, відшукували позитивні деталі у ілюстрованих ситуаціях, в їх поведінці відчувалась певна тривожність та занепокоєння. У своїх виборах, в більшості випадків намагалися поєднати між собою чотири різні за агресивними

діями малюнки. Наприклад, розглядаючи ситуацію № 1 "Заборону батьків у пізній час переглядати дитині різні телепередачі", нами озвучена наступна інструкція: "Подивись уважно на картинку, там намальована дівчинка її рідні просять у пізній вечірній час виключити телевізор і йти лягати спати. Твоє завдання визначити як дана дитина буде себе поводити надалі. Для цього тобі необхідно обрати та охарактеризувати її подальшу поведінку з представлених нижче картинок". Зазвичай діти з НЗНМ надавали таку відповідь: "Коли мама попросила дівчинку піти спати донька на неї образившись уходить, а потім повертається і лягає знову на диван, після наступної просьби йти спати дівчинка починає бити бабусю. Було зрозуміло, що більшість дітей цієї категорії не розуміли інструкції, тому приходилось їм по декілька разів пояснювати, як треба виконувати завдання.

Такої проблеми не виникало з учнями з ФНМ та ФФНМ, та з нормальним мовленнєвим розвитком, вони не потребували нашої допомоги, і легко орієнтувалися у ситуаціях обираючи декілька можливих варіантів агресивної поведінки.

Таким чином, апробація проєктивних малюнкових методик показала, що виділені нами малюнкові методики не завжди є зручними у дослідженні дітей молодших класів, тому, що є категорія учнів, які відмовляється їх виконувати бо не вміють малювати, а тому, за результатами аналізу наукових джерел, нами було розроблено модифіковану методику, яка розкриває за допомогою готових ситуативно-сюжетних картинок, неусвідомлений рівень та види прояву дитячої агресивності. А також, на основі вербально-особистісних запитань, складених до методики, є можливість вивчити усвідомлені види та рівні прояву агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. - К.: "МП Леся", 2011. - 528с.

In the article the results of high-quality analysis of kinds and subspecieses of aggression are given for junior schoolboys with normal and broken vocal development on the projection modified "withsituation-illustrated" methods.

Keywords: aggression, kinds and subspecieses of aggression, aggressiveness, to the picture methods projection of methods.

Отримано 6. 10.2011

УДК 376-056-264

***К.В. Бикова
С.П. Хабарова***

ОСОБЛИВОСТІ САМОКОНТРОЛЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлені проблеми розвитку самоконтролю у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення в різних сферах діяльності і взаимозв'язку довільної уваги і самоконтролю.

Ключові слова: діти, довільна увага, розвиток, самоконтроль.

В статье освещены проблемы развития самоконтроля у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в различных сферах деятельности и взаимосвязи произвольного внимания и самоконтроля.

Ключевые слова: дети, произвольное внимание, развитие, самоконтроль.

Младший школьник, становясь субъектом учебной деятельности, занимает в ней активную творческую позицию, обнаруживает свои потенциально новые возможности.

Преобразование ребенка в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля и оценки, умением осуществлять их самостоятельно, без помощи и вмешательства учителя, сверстников, родителей и т.д.

В структуре учебной деятельности ее компоненты: потребность и мотивы, учебные задачи и их реализация в учебных действиях, контроль и оценка - всегда взаимосвязаны, и учебную деятельность нельзя свести ни к одному из этих компонентов. Роль действий контроля и оценки в учебной деятельности значима и многогранна, поскольку, если для детей действия полноценного контроля и объективной оценки своих достижений станут повседневной нормой, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет проходить без особого труда.

В процессе обучения младших школьников действия контроля и оценки относятся преимущественно к компетенции учителей. При этом из целостной структуры учебной деятельности выпадает именно планомерный контроль и оценка его персональной результативности со стороны ребенка. Этот компонент изымается и присваивается

педагогом, а ученик освобождается от необходимости контролировать и оценивать в силу недостаточности мотивации.

Формирование умений самоконтроля как проявления активности младшего школьника в учебном процессе является одним из условий повышения эффективности обучения, прочности и сознательности усвоения знаний учащимися, развития их познавательных способностей. Умения самоконтроля воспитывают в детях такие важные качества, как критичность ума, чувство ответственности за свою работу, уверенность в своих действиях, а также повышают интерес к учебе. Все это особенно важно для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Несмотря на очевидную важность самоконтроля в учебной деятельности младших школьников, в настоящее время проблематика самоконтроля является недостаточно исследованной и требует глубокого и всестороннего изучения.

Психологические основы самоконтроля раскрываются в трудах Г.С. Никифорова, П.Я. Гальперина, В.И. Селиванова, Е.П. Ильина и др. Педагогические аспекты самоконтроля как существенного звена учебного процесса освещены в работах Ю.К.Бабанского, А.С.Лынды, П.М.Эрдниева, В.В. Давыдова и др.

Вместе с тем проблема самоконтроля продолжает оставаться актуальной. Самоконтроль, являясь одним из важнейших компонентов учебной деятельности, оказывает значительное влияние на более эффективное ее осуществление, так как позволяет ученику не только проследить за ходом своих действий и оценить их результаты, но и планировать действия, прогнозировать результаты, перестраивать план действий в зависимости от изменения условий, что в конечном итоге может оказать значительное воздействие на совершенствование знаний школьников.

В настоящее время в психологии не существует общепринятого понимания самоконтроля как в терминологическом, так и в структурно-функциональном плане. Общее определение самоконтроля может быть дано с позиций функционального подхода к нему. Г.С. Никофоров предлагает понимать самоконтроль как одно из звеньев замкнутого контура самоуправления или саморегуляции, функциональным назначением которого является установление степени рассогласования между эталоном и контролируемой составляющей [3].

Психологический и социальный виды самоконтроля постепенно формируются и совершенствуются в процессе игры, общего и трудового обучения ребенка. И в каждом виде деятельности на различных этапах онтогенеза самоконтроль предстает как предмет специального обучения. Поэтому исключительно важная, определяющая роль в формировании самоконтроля принадлежит

обучающему. Обучающий обеспечивает показ эталонов, с помощью которых обучающийся начинает овладевать первоначальными формами самоконтроля. В процессе обучения и воспитания эти эталоны интериоризируются, присваиваются обучающимся и становятся неотъемлемым компонентом психической саморегуляции выполняемой им деятельности, тем самым позволяя обучающемуся переходить на самостоятельный самоконтроль своих действий, своего поведения [3;5].

С поступлением в школу учебная деятельность для ребенка становится главной. Этот период имеет принципиальное значение для социального созревания человека, для становления его как личности. С ним связаны и наиболее характерные моменты в формировании самоконтроля.

Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности младших школьников представляет собой систему специально организованных взаимодействий между учителем и учениками, которая обеспечивает развитие у обучающихся постоянного стремления к самопроверке и выработку для этого необходимых структурных компонентов учебной деятельности, а именно умение выбирать эффективные способы установления степени совпадения эталона с планируемым или реально полученным результатом [1].

Что же касается самоконтроля младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, то он является мало изученным. Лишь некоторые авторы (О.О. Косякова, Е.В. Жулина) упоминают о том, что у детей с ТНР все виды контроля за деятельностью (предварительный, текущий и результирующий) часто являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдает предварительный, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Результирующий контроль (контроль по результату), его отдельные элементы проявляются в основном при дополнительной помощи педагога: требуется повтор инструкции, показ образца, конкретные указания и т. д.

Так как самоконтроль тесно связан с произвольным вниманием и речью, то можно предположить, что нарушение этих процессов отразится на нем. Овладение языком как средством общения является решающим моментом для формирования самоконтроля в онтогенезе. Речевая деятельность лежит в основе процессов самоуправления и саморегуляции человеком своего поведения в обществе. Без произвольного внимания не может быть сознательного контроля за действиями. П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая считают, что внимание представляет собой "идеальную, сокращенную и

автоматизированную форму контроля". Но внимание и контроль – это не одно и то же, и сводить контроль к вниманию нельзя. Внимание – это только инструмент контроля, а последний связан со сложной психической деятельностью, включающей в себя переработку информации, ее сличение с эталоном, оценку поступившей информации [3; 5].

Поскольку у младших школьников с ТНР по сравнению с их нормально говорящими сверстниками отмечаются более низкий уровень развития произвольного внимания и особенности речевого развития, то можно предположить, что и самоконтроль у них будет развит на более низком уровне.

Так как произвольное внимание является инструментом самоконтроля, то низкий уровень его развития повлечет за собой снижение эффективности самоконтроля. Поэтому мы сочли правомерным в нашем исследовании использовать методики, направленные на изучения произвольного внимания, для определения сформированности самоконтроля младших школьников.

Для изучения самоконтроля мы использовали ряд методик: "Домик" (по Н.И. Гуткиной), методика "Треугольники-2", тест "Ответственность за результаты своих действий" (Е. Роттер, А.Б. Орлов) [4, 6].

В эксперименте приняли участие 50 учащихся 3-4 классов: 25 детей с тяжелыми нарушениями речи (экспериментальная группа) и 25 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Анализ экспериментальных данных показал, что у младших школьников с ТНР произвольное внимание находится на более низком уровне развития, по сравнению с их нормально говорящими сверстниками, так же количество детей с ТНР ориентированных на самоконтроль во всех сферах деятельности (интересы, досуг, общение, учебная деятельность) значительно меньше количества их нормально говорящих сверстников ориентированных на самоконтроль.

Результаты экспериментального исследования по методике "Домик", показали существенные различия в уровне развития произвольного внимания младших школьников с ТНР и их нормально говорящих сверстников. Так высокий уровень развития произвольного внимания отмечается у 12% младших школьников с нормальным речевым развитием, среди младших школьников с ТНР 4% имеет высокий уровень развития произвольного внимания. Средний уровень развития произвольного внимания можно отметить у 76% детей с нормальным речевым развитием и только у 24% детей с ТНР. Низкий уровень развития произвольного внимания отмечается у 72% младших школьников с ТНР и у 12% нормально говорящих младших школьников. Данные результаты свидетельствуют о том, что произвольное внимание у младших школьников с ТНР находится на

более низком уровне развития, по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. А так как произвольное внимание является инструментом самоконтроля, то можно предположить, что и эффективность самоконтроля младших школьников с ТНР снижена.

Также отмечаются различия в процессе выполнения задания. Дети с нормальным речевым развитием при срисовывании домика проявляли желание рисовать цветными карандашами, добавить свои собственные детали. Некоторые из них дополнили рисунок – нарисовали солнышко, тучки и т.д. Практически все нормально говорящие младшие школьники пытались использовать при рисовании линейку, аргументируя это тем, что "так красивее получится", после просьбы рисовать без помощи линейки соглашались ею не пользоваться. При срисовывании домика они комментировали свои действия, оценивали рисунок, который у них получается, так же высказывали мнение по поводу рисунков своих одноклассников. Активно обсуждали образец домика, высказывали предположения о том, кто в нем может жить, где этот домик находится и т.д. Периодически в процессе рисования показывали экспериментатору свой рисунок, пытались узнать хорошо ли у них получилось нарисовать домик, красивый ли он, стремились получить оценку своей работе, говорили, что еще не закончили работу, доделают домик, и он станет лучше.

Младшие школьники с ТНР в процессе срисовывания домика, в отличие от своих нормально говорящих сверстников, не проявляли желания рисовать цветными карандашами, только три ребенка использовали цветные карандаши. Так же дети с ТНР не приносили своих дополнительных деталей в рисунок и не комментировали процесс рисования. Они не стремились узнать мнение экспериментатора о своем рисунке, получить оценку своей работы, выполнить рисунок как можно лучше, красивее.

Использование в процессе экспериментального исследования методики **"Треугольники-2"** выявило существенные различия в уровне развития произвольного внимания младших школьников с ТНР и их нормально говорящих сверстников.

Высокий уровень развития произвольного внимания отмечается всего у 28% младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, а среди их нормально говорящих сверстников высокий уровень развития произвольного внимания отмечается у 76% человек. Средний уровень развития произвольного внимания можно отметить у 24% детей с нормальным речевым развитием и у 44% детей с ТНР. Низкий уровень развития произвольного внимания имеют 28% младших школьников с ТНР, в то время как среди их нормально говорящих сверстников нет детей с низким уровнем развития произвольного внимания.

При выполнении данного задания младшие школьники с нормальным речевым развитием проговаривали полученную инструкцию вслух, пытались узнать, правильно ли они все запомнили, спрашивали после проговаривания инструкции "так нужно сделать; заштриховать третий, седьмой, девятый треугольник – верно" и "посмотрите, я все сделал, у меня правильно получилось" и т.д. Некоторые дети рисовали треугольники с помощью линейки, говоря, что у них так лучше, красивее получается. Выполнив задание, они показывали листик экспериментатору и интересовались, правильно ли они все сделали.

Младшие школьники с ТНР не интересовались, тем правильно они выполнили задание или нет, так же их мало заботила аккуратность нарисованных треугольников, не присутствовало желания нарисовать более красиво. После выполнения задания работа сдавалась, дети не стремились показать ее экспериментатору и узнать его мнение о своей работе.

Данные использования теста "Ответственность за результаты своих действий" свидетельствуют о том, что ученики 3-4 классов с нормальным речевым развитием в большей мере ориентированы на самоконтроль в сфере учебной деятельности 56%, общения 48% и интересов 56%, чем на внешний контроль взрослых. В сфере досуга 64% детей ориентированы на контроль со стороны взрослых (таблица 1).

Таблица 1

Преимущественная ориентация младших школьников на внешний контроль или самоконтроль в различных сферах деятельности, в %

Младшие школьники с нормальным речевым развитием	Ориентированность на самоконтроль	Средние показатели выраженности самоконтроля (ориентированность как на контроль со стороны взрослого, так и на самоконтроль)	Ориентированность на контроль со стороны взрослого
Учебная деятельность	56	20	24
Интересы	56	32	12
Досуг	20	16	64
Общение	48	16	36

Только 36% младших школьников с ТНР ориентированы на самоконтроль в учебной деятельности, а среди их нормально говорящих сверстников 56% детей ориентированы на самоконтроль. В сфере общения 36% детей с ТНР ориентированы на внешний контроль

взрослого и 36% детей на самоконтроль (таблица 2). В сфере интересов младшие школьники с ТНР ориентированы на самоконтроль (48% детей) и на самоконтроль и контроль со стороны взрослого (40% детей), эти показатели схожи с показателями нормально говорящих младших школьников. В сфере досуга младшие школьники с ТНР (60%) как и их сверстники с нормальным речевым развитием (64%) ориентированы на внешний контроль взрослого. Однако, если 20% нормально говорящих детей в сфере досуга уже ориентированы на самоконтроль, то среди младших школьников с ТНР таких детей нет. Можно предположить, что это связано с чрезмерной родительской опекой детей с ТНР. В сфере общения 36% детей с ТНР ориентированы на самоконтроль, а среди нормально говорящих детей 48% ориентировано на самоконтроль.

Таблица 2

Преимущественная ориентация младших школьников с ТНР на внешний контроль или самоконтроль в различных сферах деятельности, в %

Младшие школьники с ТНР	Ориентированность на самоконтроль	Средние показатели выраженности самоконтроля (ориентированность как на контроль со стороны взрослого, так и на самоконтроль)	Ориентированность на контроль со стороны взрослого
Учебная деятельность	36	28	36
Интересы	48	40	12
Досуг	0	40	60
Общение	36	28	36

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у младших школьников с ТНР самоконтроль в сфере учебной деятельности является недостаточно сформированным по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. В целом количество детей с ТНР ориентированных на самоконтроль во всех сферах деятельности (интересы, досуг, общение, учебная деятельность) значительно меньше количества их нормально говорящих сверстников ориентированных на самоконтроль. Так же в большей мере дети с ТНР ориентированы на контроль со стороны взрослого и самоконтроль во всех сферах деятельности, а их нормально говорящие сверстники - на самоконтроль.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что у младших школьников с ТНР произвольное внимание находится на более низком уровне развития по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. Поскольку произвольное внимание

является инструментом самоконтроля, то можно предположить, что низкий уровень его развития влечет за собой снижение эффективности самоконтроля. Так же на основе полученных данных можно сделать вывод о том, что у младших школьников с ТНР самоконтроль является недостаточно сформированным в сфере учебной деятельности по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. В целом количество детей с ТНР, ориентированных на самоконтроль во всех сферах деятельности (интересы, досуг, общение, учебная деятельность), значительно меньше количества их нормально говорящих сверстников, ориентированных на самоконтроль. Во всех сферах деятельности дети с ТНР в большей мере ориентированы на контроль со стороны взрослого и самоконтроль, а их нормально говорящие сверстники - на самоконтроль. Это может свидетельствовать о том, что у младших школьников с ТНР развитие самоконтроля происходит более медленно, чем у их нормально говорящих сверстников.

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволяют сделать вывод о том, что формирование умений самоконтроля у младших школьников с ТНР должно осуществляться в специально созданных условиях, при использовании специально разработанных коррекционных программ.

Список використаних джерел

1. Абакумова, Л.Ф. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов / Абакумова Людмила Васильевна/. – СПб.: Речь, 2005. – 186 с.
2. Ильин, Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
3. Никифоров, Г.С. Психологические основы самоконтроля. – Л.: Медицина, 1978. – 53 с.
4. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта/. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003. – 320 с.
5. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения. – Рязань: РГПИ, 1992. – 572 с.
6. Цыркун, Н.А. Развитие воли у младших школьников. – Мн.: Народна асвета, 1997. – 126 с.

The article deals with the problems of self-control development in different scopes of activity by junior pupils with severe speech impairments and with correlation of selective attention with self-control.

Keywords: children, development, self-control, selective attention.

Отримано 29.9. 2011

УДК 376.1-056.264:801.6-053.4:616.89-008.434.3

О.В. Боряк

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ

У статті розглядаються принципи та методи корекції просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку з дизартрією, корекція просодичної сторони мовлення, логопедична ритміка, принципи, методи.

В данной статье рассматриваются принципы и методы коррекции просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией средствами логопедической ритмики.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста с дизартрией, коррекция просодической стороны речи, логопедическая ритмика, принципы, методы.

Уявлення про логоритмічне виховання дітей з проблемами мовлення ґрунтувалося на працях вітчизняних та зарубіжних учених (Н.Г. Александрової, Н.О. Власової, Г.А. Волкової, В.О. Грінер, Е. Жак-Далькроза, В.О. Кондратенко, З.П. Ленів, Т.С. Овчиннікової, Є.В. Оганесян, К. Орфа, Є.Ф. Рау, А. Розенталь, М.А. Румер, Ю.О. Флоренської, М.К. Шеремет та ін.). Науковцями були сформульовані основні принципи здійснення корекційного логоритмічного впливу: урівноваження діяльності нервової системи, точність дозування подразників (темпу, ритму, динаміки музики та слова; узгодженню індивідуального та колективного ритму вихованців; розвитку здібності до зосередження; урахуванню вікових особливостей для здійснення підбору матеріалу).

Для реалізації лікувальних завдань логопедична ритміка вперше була запропонована В.О. Гіляровським 1932 року та отримала високу оцінку спеціалістів.

Результативний вплив лікувальної ритміки на моторику дозволив використовувати її в корекційно-логопедичній роботі. Під час корекційної роботи з людьми із порушеннями мовленнєвого розвитку лікувальна ритміка набула специфічні риси. Основними принципами,

покладеними в основу нової системи, стали такі: тісний зв'язок рухів, музики та обов'язкове включення в них мовленнєвого матеріалу. Н.О. Власова, В.О. Грінер, Ю.О. Флоренська підкреслили необхідність приділяти особливу увагу слову, використовувати його в різних формах: текстах пісень, драматизаціях, інсценізаціях, звуконаслідуваннях та т.п. При цьому науковці підкресливали, що ритм довільних рухів у поєднанні зі словом сприяє нормалізації мовлення. Так з'явився новий напрям корекційної роботи – логопедична ритміка [1].

З часом В.О. Грінер, пізніше Г.А. Волкова робили спроби поширити галузь використання логоритмічних реабілітаційних методик. Так, Г.А. Волкова розробила методику логоритмічної роботи під час корекції порушень моторного розвитку в дітей дошкільного віку з різними формами мовленнєвих порушень (дизартрією, моторною алалією, ринолалією, дислалією).

З часом, послідовники музично-ритмічного виховання Н.Г. Александрова, Н.А. Баженов, Н.О. Власова, Г.А. Волкова, В.О. Грінер, Н.П. Збруєва, Є.В. Конорова, А.Я. Мухіна, М.О. Румер, Г.Р. Шашкіна розробили комплекс музично-ритмічних засобів впливу на дитину. В основі цієї системи були покладені дослідження фізіологічних механізмів впливу музики на організм людини В.М. Бехтерева, С.С. Корсакова, І.М. Сеченова, І.Р. Тарханова.

У групі для дітей із ЗНМ навчаються діти з алалією, ринолалією, дизартрією. На нашу думку, заняття фізичною культурою та музикою не вирішують основних корекційних завдань з розвитку психомоторних функцій дітей із порушенням мовлення. Як відомо, стан психомоторного та мовленнєвого розвитку корелює. Тому найбільш ефективним засобом розвитку психічної та моторної сфери дітей із порушенням мовлення ми вважаємо заняття з логопедичної ритміки.

Кінець ХХ – початок ХХІ сторіч характеризується підвищеною увагою до порушень просодичної сторони мовлення (далі ПСМ) дітей із ТПМ з боку логопедів, лікарів-отоларінгологів, фоніатрів.

Корекція ПСМ дітей старшого дошкільного віку з дизартрією є досить складним, багатоаспектним і довготривалим процесом. Він обіймає ранній і дошкільний періоди, кінцевим результатом яких повинна бути сформована мовленнєва система в цілому (фонетична, лексична, граматична, діалогова складова мовлення), використання мовлення як засобу комунікації. У даному науковому дослідженні ми розглядаємо розвиток ПСМ в її останньому чутливому періоді 5 – 6 (7) років, оскільки він є найважливішим та в межах одного дослідження важко врахувати всі аспекти розвитку ПСМ протягом дитинства.

Запропонована нами методика використання логопедичної ритміки, на нашу думку, є ефективним засобом, який сприяє подоланню мовленнєвого дефекту за допомогою тренування та розвитку необхідних якостей загальної, дрібної, мимічної та артикуляційної моторики, відчуття ритму. Характерною особливістю логопедичної ритміки є поєднання рухових та мовленнєвих вправ на основі ритму або на музичному фоні, але домінуюча роль при цьому належить руху в поєднанні з мовленням.

У процесі експериментальних досліджень спеціалісти дійшли висновку, що комплексний медико-педагогічний та логопедичний підхід до порушень ПСМ створює найбільш сприятливі умови для впливу на особистість дитини та корекцію і розвиток голосових функцій. Це передбачає поєднання ортофонічних вправ із психотерапією, лікувальною фізкультурою, масажем та іншими лікувальними заходами. Але сьогодні питання розробки комплексної методики корекції та розвитку ПСМ практично не розроблене в логопедичній галузі.

У сучасній науково-методичній літературі представлені методичні розробки з логопедичної ритміки. Це методик Н.О. Ветлугіної, Г.А. Волкової, Г.Н. Ільїної, О.М. Кузнєцової, Н.А. Ричкової, М.О. Румер, К.В. Тарасової та інших. Серед них також є методики, спрямовані на роботу з дітьми із тяжкими розладами мовлення.

Зроблений нами ґрунтовний аналіз існуючих методик проведення логоритмічних занять засвідчив, що методик проведення системи занять з логоритміки, спрямованих на корекцію саме ПСМ дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, яка б урахувала вікові та індивідуальні особливості даної нозології дітей, була б розрахована на логопедів, які не мають спеціальної музичної освіти, досі не існує, і дана методика нами запропонована вперше. Але проведений аналіз існуючих логоритмічних методик дав нам змогу виділити для себе необхідні напрями роботи, які нами були враховані під час складання спеціально розробленої методики корекції ПСМ у дітей із дизартрією засобами логопедичної ритміки.

Підсумовуючи вищевикладене, акцентуацію в запропонованій експериментальній методиці ми спрямували на те, що сьогодні у ВНЗ у майбутніх вчителі-дефектологів (логопедів) формуються загальні моделі музичних компетенцій з огляду на найбільш актуальні види музичної діяльності (музично-слухацьку, музично-виконавську та музично-композиційну), які за результатами контентного аналізу конкретизуються наступним чином: а) слухання (сприймання) музичних творів, їх аналіз та оцінка; б) вокально-хорова робота; в) імпровізація, театралізація та музичні ігри [2, с.10]. Даний перелік компетенцій формується під час вивчення студентами-дефектологами (логопедами) таких навчальних дисциплін, як "Логоритміка з

методикою", "Корекційна ритміка", "Спеціальна методика музичного виховання".

Ураховуючи стан підготовки майбутніх спеціалістів-логопедів, які під час навчання оволодівають необхідними елементарними музично-граматичними поняттями, навичками активного сприймання музичних творів, вокально-мовленневими, елементарно-виконавськими, ритмічно-руховими, що дає їм змогу використовувати отримані знання під час проведення логоритмічних занять без участі спеціалістів-музикантів.

Виходячи із результатів проведеного нами констатувального етапу вивчення стану психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією в контексті дисертаційного дослідження "Корекція просодичної сторони мовлення в дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки", ми систематизували отриманий матеріал та врахували його в корекційній роботі в умовах групових та підгрупових логоритмічних занять у дошкільному закладі.

Ми також урахували, що стан психомоторної та сенсорної функції в дітей II та III рівнів мовленнєвого недорозвитку (за класифікацією Р.Є. Левіної) значно нижче вікової норми; характерним є недорозвиток уваги, пам'яті, загальної та дрібної моторики, зорово-просторової орієнтації та мовленнєво-слухового сприймання; група дітей із ЗНМ за станом мовленнєвого та немовленнєвого розвитку не однакова.

У зв'язку з тим, що в основу методики логоритмічного виховання покладений синтез руху, музики та слова в системі логоритмічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією можна виділити два напрями: вплив на немовленнєві та мовленнєві процеси.

1. Розвиток, виховання та корекція немовленнєвих процесів: слухового сприймання та уваги, слухової пам'яті; просторових уявлень; координації рухів; чуття ритму та темпу; розвиток дрібної моторики і міміки обличчя; корекція особистісних якостей дітей.

Для реалізації даного напрямку активно використовувалися наступні методи та засоби: динамічні вправи, які включають різноманітні види крокування, бігу, ходи зі словесним та музичним супроводом, хода та крокування в різних напрямках; система музично-рухових, мовленнєво-рухових та музично-мовленнєвих ігор та вправ; вправи на активізацію уваги; вправи на формування чуття темпу та ритму, мелодико- та ритмодекламації для координації слуху, мовлення, руху; вправи на регулювання м'язового тону; вправи на рахунок; слухання музики; рухливі ігри зі співом. Усі рухи виконуються під виразний віршований текст із використанням підбраного музичного супроводу або без нього. При цьому від віршованого тексту вимагається вимова в помірному темпі з чітким промовлянням слів, додержанням мовленнєвих пауз та логічних наголосів.

2. Корекція та розвиток КПСМ та корекція мовленнєвих порушень: темпу та ритму мовленнєвого та немовленнєвого дихання; корекція та розвиток фонематичного сприймання, фонації; ПСМ; рухливості артикуляційного апарату; пізнавальний розвиток.

Для реалізації цього напряму рекомендується активне використання пальчикової, дихальної, артикуляційної гімнастики, співу, фонопедичних вправ, слухання музики, дидактичних мовленнєвих ігор.

Розробляючи експериментальну методика корекції КПСМ дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, відповідно до визначених завдань, ми керувалися *загально-дидактичними принципами*: науковості, системності, свідомості та активності, наочності, доступності, врахування особистісних якостей дитини; *психофізіологічними*: комплексності, класифікації дефекту, запобігання труднощів у навчанні на збережені аналізаторні системи (Виготський Л.С., 1960; Анохін П.К., 1979); *психолого-педагогічними принципами*: комунікативного підходу, поступовості, розвитку, діяльнісного підходу, особистісного підходу, логоцентричності, практичної поліфункціональності, диференційованого підходу, принцип тематичного планування та концентричного нарощування матеріалу, принцип оцінки виразності мови.

Під час проведення комплексної корекційно-логопедичної роботи з виправлення дизартричних розладів на логопедичну ритміку покладене виконання наступних функцій: корегуючу (під час подолання дефіцитарного дизонтогенезу), контролюючу (порівняння стану розвитку КПСМ до і після здійснення логоритмічного впливу), організаційно-діагностичну (виступає засобом організації діяльності дітей в комплексній роботі по подоланню дизартрії), розвивальну (розвиток як КПСМ зокрема, так і усієї особистості дитини в цілому), когнітивну (вплив на розвиток вищих психічних функцій), оздоровчу (сприяє психофізичному зміцненню організму), естетичну (виховання та розвиток музичних здібностей).

Корекційно-розвивальна робота розробленої нами експериментальної методики складалася з наступних розділів:

I. Психомоторний розвиток

1. Розвиток моторних функцій: точність та швидкість рухових реакцій; перемикання з одного руху на інший.
2. Розвиток слухового сприймання.
3. Розвиток зорового сприймання.

II. Розвиток та корекція просодичної сторони мовлення

1. Розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання.
2. Розвиток голосу: сили, гучності, модульованості, розширення голосового діапазону.
3. Розвиток мелодійного компоненту голосу.
4. Нормалізація темпової сторони мовлення.

5. Розвиток ритмічних здібностей.
6. Оволодіння правильним уживанням пауз.
7. Оволодіння правильним уживанням наголосу.

III. Мовленнєвий розвиток

1. Розвиток фонетико-фонематичної системи мови та навичок аналізу: корекція вимовної сторони мовлення; робота над складовою структурою слова; удосконалення фонематичних уявлень, розвиток навичок звукового аналізу та синтезу.

2. Розвиток словника.
3. Формування та вдосконалення граматичної сторони мовлення.
4. Розвиток зв'язного мовлення та мовленнєвого спілкування.

IV. Пізнавальний розвиток

1. Сенсорний розвиток.
2. Ознайомлення з оточуючою дійсністю.
3. Ознайомлення з художньою літературою.
4. Розвиток просторових, часових елементарно-математичних уявлень.

Як відомо, основною формою організації процесу корекції мовлення є логопедичні заняття, що будуються з урахуванням загальнодидактичних та спеціальних принципів [4, с. 88]. Мета, завдання та зміст логопедичних занять визначаються за такими показниками: характер і структура мовленнєвого порушення; збережені компенсаторні можливості дитини; програмні вимоги дошкільного закладу. Під час проведення системи логоритмічних занять потрібно враховувати наступні вимоги: заняття доцільно проводити фронтально, тривалістю до 35 хвилин (для дітей 5 – 6 років); заняття логоритмікою плануються відповідно до лексичної теми; зміст рухового та мовленнєвого матеріалу варіюється в залежності від рівня розвитку моторних та мовленнєвих навичок; кожне заняття представляє тематичну та ігрову цілісність; усі вправи проводяться за наслідуванням, мовленнєвий матеріал вивчається під час проведення занять; розміщувати дітей бажано перед педагогом колом, або щоб діти сиділи півколом (щоб існувала можливість бачити викладача, рухатися та проговорювати мовленнєвий матеріал синхронно).

На основі отриманих експериментальних даних були виділені основні напрями, розроблені прийоми, підібраний та систематизований дидактичний та ігровий матеріал для логопедичної роботи з розвитку та корекції КПСМ дітей старшого дошкільного віку в системі логокорекційного впливу з метою усунення порушень ПСМ при дизартрії. Під час проведення експерименту визначилися *специфічні прийоми* проведення логоритмічних занять із дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією: використання розчленованого матеріалу з демонстрацією окремих елементів; збільшеність уваги удосконаленню координації перемикання рухів; чергування статичних

та динамічних вправ для дітей із підвищеною втомлюваністю; демонстрація вправ, яка супроводжується словесним поясненням педагога.

Розроблена нами методика корекційної роботи передбачає поєднання традиційних методів логокорекції та інноваційних прийомів подолання порушень ПСМ засобами логопедичної ритміки. Ми інтегруємо логоритмічні методи та техніки в процес корекційно-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією. Для інтенсифікації процесу корекції ПСМ дітей із дизартрією, у комплексі із медикаментозними, психолого-педагогічними, соціально-реабілітаційними, фізичними впливами, експериментально застосовується корекційна дія таких засобів логоритміки перелік яких наданий у табл. 1. У результаті логоритмічні заняття складаються з таких елементів (див. табл. 1):

Таблиця 1

Структурні елементи логоритмічних занять

<i>Засоби логопедичної ритміки</i>	<i>КПСМ, мовленнєвого, психофізичного розвитку</i>
Пальчикова гімнастика, пісні, вірші, які супроводжуються рухами рук	Розвиток дрібної моторики, плавності виразності мовлення, мовленнєвого слуху та мовленнєвої пам'яті.
Музичні та музично-ритмічні ігри з музичними інструментами.	Розвиток мовлення, уваги, вміння орієнтуватися у просторі. Розвиток відчуття ритму.
Логопедична (артикуляційна) гімнастика, вокально-артикуляційні вправи.	Укріплення м'язами органів артикуляції, розвиток їх рухливості
Розвиток співацьких можливостей. Фонопедичні вправи.	Розвиток м'язів гортані, формування навичок мовленнєвого дихання, корекція КПСМ.
Вправи на розвиток мімічних м'язів. Комунікативні ігри і танці.	Розвиток емоційної сфери, асоціативно-образного мислення, виразності невербальних засобів спілкування, креативності.
Вправи на розвиток загальної моторики, відповідно до вікових та нозологічних можливостей.	Розвиток м'язово-рухової та координаційної сфери.
Вправи на розвиток словотворчості.	Розвиток зв'язного мовлення дітей.

Як логопедичне так і логоритмічне заняття має свою структуру. Структура логоритмічних занять передбачає необов'язкову наявність усіх названих елементів. Послідовність корекційної роботи варіюється у відповідності до характеру мовленнєвих розладів, індивідуальних та вікових особливостей дітей. При цьому наголошуємо, що ні один засіб логоритміки, який ми використовували в розробленій нами методиці, не може розглядатися як універсальний. Вибір засобів та форм логоритмічного впливу в спеціальних закладах для дітей із

порушенням мовлення та (або) логопедичних групах при ДНЗ підкоряється в першу чергу меті і завданням загально-корекційного процесу з урахуванням того, в якій мірі той чи інший логоритмічний засіб активує КПСМ та психофізичні функції які потребують корекції.

Пропонуємо наступну структуру логоритмічних занять розробленої нами методики:

I. Вступна частина.

Психомоторний розвиток: вправи на різноманітні види ходи, крокування, бігу. Дихальні вправи (розвиток фізіологічного дихання). "Рефлексозаборонена" позиція.

II. Основна частина.

Масаж, тактильно-пропріоцептивна стимуляція. Вправи на розвиток орального праксису та міміки. Артикуляційні вправи (логопедическая гімнастика за Т.В. Будьонною). Вправи на розвиток мовленнєвого дихання: типу, темпу, узгодження з мовленням. Вправи на розвиток КПСМ, творчої фантазії та уяви, голосоутворення. Вправи для розвитку дрібної моторики (гра на музичній інструментах, вправи з предметами). Розвиток дикції (вправи без мовленнєвого або з мовленнєвим супроводом, фонопедичні гімнастика). Рухові вправи (вправи з елементами танцю, ігри-драматизації).

III. Заключна частина.

Вправи на розслаблення м'язового тону. Слухання музики.

Заняття розробляються з урахуванням можливостей дітей, їх індивідуальних особливостей та етапу корекції. На комплектування груп для проведення занять з логоритміки впливає як клінічна форма дизартрії так і тип порушення м'язового тону (спастичний або паретичності (при дистоніях урахується домінуючий тип м'язового тону, який притаманний дітям під час мовленнєвого акту)). Усі види діяльності підпорядковуються одній темі та корекційній меті.

Під час вибору *методів* корекційно-розвивальної роботи ми враховували наявні фактори логопедичної роботи з дітьми із дизартрією визначені М.К. Шеремет, Н.Г. Пахомовою [5, с.81 - 82]: співставлення конкретної методики з передбаченням усунення немовленнєвих (розладу дихання, артикуляційної моторки й голосових порушень) і мовленнєвих порушень; урахування особливостей мовлення дитини, типологічного й індивідуального характеру порушення; врахування відповідності методики меті корекційного процесу; здійснення логопедичної корекції у відповідності до складових ПСМ.

У даній експериментальній методиці використовуються традиційні *практичні* (вправи у виконанні тих чи інших способів дії, які застосовуються у різних видах музично-ритмічної діяльності), *наочні* (показ ілюстрованого матеріалу, демонстрації рухових схем) та *словесні* методи та прийоми логокорекційної роботи: показ, пояснення, бесіда, демонстрація, повторення. Домінуючим вважаємо метод

пасивних та активних рухів, який створює необхідні умови для розуміння змісту та схеми рухів, покращення функціонування певних груп м'язів та регулювання нейродинамічних проявів рухових порушень як в руховій, так і в мовленнєвій сферах. Усі методичні прийоми даної експериментальної методики використовуються з урахуванням клінічної форми дизартрії (за локалізаційним принципом) та типу м'язового тону. Це стосується передусім використання та добору музичного матеріалу, як засобу корекції мовленнєво-рухових порушень.

Отже, на основі вищеописаних принципів та методів основних напрямків логопедичної ритміки нами було розроблено зміст експериментальної методики корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, про яку детальніше висвітлюватиметься у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
2. Пушкар Л.В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.02. – Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2009. – 20 с.
3. Румянцева Е.Ю. Некоторые аспекты совершенствования коррекции дизартрии у детей с церебральными параличами в процессе логоритмического воспитания // Актуальные проблемы логопатологии. – СПб.: Питер, 2001. – 278 с.
4. Шеремет М.К., Манько М. Науково-теоретичні засади проблеми діагностики і корекції мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К., 2007. - №8. – С.88
5. Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: Навчально-методичний посібник. – К.: Знання, 2009. – 137 с.

This article deals with principle and methods of prosodic speech disorders correction of preschoolers by logarithmical tools.

Keywords: preschoolers with dysarthria, correction process of prosodic speech, logarithmical, principle, methods.

Отримано 29.9.2011

УДК 376.36.036 – 053.4

В.А. Литвиненко

ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі застосування засобів музичної діяльності у корекційно-педагогічній роботі з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: музична діяльність, корекція, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, дошкільники.

Стаття посвящена проблеме использования средств музыкальной деятельности в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, коррекция, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дошкольники.

На сьогоднішній день у нашій країні збільшується кількість дітей з різними відхиленнями в розвитку. За статистикою Мінздраву України здорові діти становлять 10% від усіх народжених дітей, умовно здорові - 40%, 18-20% - діти з затримкою психічного розвитку і 30% - діти з різними патологіями.

Складна екологічна ситуація, недостатній рівень медичного обслуговування, кризовий стан економіки та соціальної сфери призвели до того, що і у здорових дітей у процесі розвитку спостерігаються певні відхилення. Мовленнєві порушення серед такого роду відхилень зустрічаються чи не найчастіше (О.Л. Жильцова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, О.М. Мастюкова, А.В. Нікашина, Є.Ф. Соботович, Т.В. Туманова, В. Тарасун, Т.Б. Філічева, Г.В. Чіркїна, М. Шевченко, М.К. Шеремет, А. Ястребова, С. Яковлев) [2, 5].

Встановлено, що серед невстигаючих учнів загальноосвітньої школи 25-30% становлять діти з порушеннями мовленнєвого розвитку. Формування у дітей-логопатів готовності до школи – це результат організованого навчально-виховного процесу, реалізація настанови на забезпечення сприятливих умов для належного розвитку кожної дитини на заняттях та поза ними [4].

Аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної, логопедичної літератури показав, що найпоширенішим мовленнєвим порушенням у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (Н.С. Жукова, Г.А. Каше, А.В. Нікашина, Є.Ф. Соботович, Т.В. Туманова, Т.Б. Філічева, Г.В. Чіркїна, М.К. Шеремет та ін.).

Професор Р. Левїна в рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень виділила групу дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФН). До цієї категорії належать діти з нормальним фізичним слухом і інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення та фонематичний слух.

Фонематичний слух і фонематичне сприймання - це тонкий систематичний слух, що дає змогу розрізняти і впізнавати фонемати рідної мови. Фонематичний слух є частиною фізіологічного слуху, спрямований на співвіднесення та зіставлення звуків, які дитина чує, з їх еталонами, що зберігаються в пам'яті впорядковано.

Мовлення дітей дошкільного віку з ФФН характеризується неправильною вимовою звуків: пропусками, спотвореннями, замінами. Найтипівішими є заміни звуків на більш прості за місцем і способом артикуляції. В низці випадків дитина може правильно вимовляти ізольований (окремих) звук, а в самостійному мовленні замінювати, спотворювати його. Кількість порушених звуків у дитини з ФФН може бути досить значною (до 16-20). Поряд з порушеною звуковимовою у дошкільників з ФФН спостерігаються помилки у складовій структурі слова та його звуконаповненості [2, 5].

На сучасному етапі розвитку дошкільної корекційної педагогіки, удосконалення підходів до логопедичної роботи з дітьми з ФФН є одним із її найважливіших напрямів. Відтак, ми вважаємо, що одним із таких напрямів є застосування різноманітних засобів музичної діяльності (вокалотерапія, танцювальна діяльність, елементи логоритміки тощо) в процесі розробки та під час проведення логопедичних занять.

Мета статті. Проаналізувати доцільність застосування в корекційно-педагогічній роботі різних видів мистецької діяльності, як необхідної умови щодо подолання мовленнєвих порушень у дошкільників з ФФН, на основі досвіду інтеграції засобів музичної діяльності у логопедичну роботу.

Роботу виконано у відповідності до плану НДР кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації ІФК Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка "Теоретико-методологічні і організаційно-методичні основи здоров'я, фізичної реабілітації і корекційної педагогіки".

В педагогічній науці розроблені різноманітні підходи до застосування мистецтва як засобу розвитку та корекції: артпедагогічні

та арттерапевтичні підходи в лікуванні та корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку (Т.А. Добровольська, В.В. Єгоричев, Л.Н. Комісарова, І.Ю. Левченко, В.І. Лубовський, О.А. Медведєва, Н.М. Назарова та ін.); логопедична ритміка як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей (Г.А. Волкова, В.А. Гринер, О.А. Кузнєцова, Н.А. Ричкова).

Науковці Н. Ветлугіна, Д. Ельконін, А. Запорожець, Г. Костюк, С. Кулачківська, Б. Неменський, Г. Побережна, С. Тищенко та ін., у своїх працях надавали великого значення формуванню особистості дитини, в тому числі і з мовленнєвими порушеннями, за допомогою різноманітних засобів мистецтва [6].

Проблеми всебічного виховання та розвитку особистості дітей з порушеннями мовлення висвітлювалися науковцями Т.А. Власовою, В.В. Лебединським, В.І. Лубовським, І.І. Мамайчук, О.М. Мастюковою, Л.П. Назаровою, Л.П. Носковою, А.М. Прихожан, О.А. Стребелевою та ін.

Ефективність використання різних видів арттерапії та артпедагогіки в корекційному навчанні підтверджується широким спектром наукових праць із музикотерапії (Л. Брусилівський, З. Матейнова, С. Машура, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Гріньова, С. Шушарджан), танцювально-рухової терапії (І. Вольпер, Н. Говоров, Л. Мова та багато ін.) [3, 6].

На розвиток теорії і практики музичного виховання дошкільників значно вплинули погляди Т.С. Бабаджан, В.М. Бехтерева, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, П.Ф. Каптерева, Н.А. Метлова, Б.М. Теплова, В.Н. Шацької та ін. Вони створили теоретичну основу для сучасної системи музичного виховання і підкреслювали його необхідність для дітей дошкільного віку, в тому числі із мовленнєвими порушеннями [1].

Завданнями використання засобів музичного мистецтва в педагогічній практиці взагалі є естетичне виховання, становлення музичної творчості, розвиток музичних здібностей дитини, що здійснюються шляхом навчання (Т.С. Бабаджан, Н.О. Ветлугіна, О.Н. Квітницька, С.І. Науменко).

Як зазначає Ю.Б. Алієв, заняття музикою дає усвідомлення радості музичної творчості, формує відчуття насичуватися тим особистісно-естетичним змістом, що закладений композитором або народом у витвір музичного мистецтва [6].

Формування та розвиток мовлення, мислення, вмінь та навичок, необхідних для навчальної діяльності, під впливом музики відмічається в дослідженнях вчених (А.А. Айдарбекова, С.М. Бедретдінова, І.В. Евтушенко, Т.Д. Зинкевич - Євстигнєєва, А.С. Соболева, І.А. Смірнова).

Позитивний вплив музичного мистецтва з розвиваючою та корекційною метою було висвітлено у наукових працях таких російських вчених як А. Готендінер, І. Гріньова, Я. Левін,

С. Мамулова, Н. Маслова, В. Мясіщев, Н. Паутова, В. Петрушин, Р. Фортуната, С. Шушарджан та ін..

Музика надає процесу корекції, виховання та навчання більш динамічного характеру, тим самим формує мовленнєву, пізнавальну та рухову активність, збагачує досвід діяльності та сприяє реалізації творчого потенціалу особистості дитини (Д.М. Биков, Н.В. Голубєва, О.Т. Логінова, Л.С. Меднікова). Вплив від слухання музики, музично-ритмічних занять у школярів із порушеннями слуху на розвиток мовленнєвої функції, фонематичних процесів, моторики розкривається в працях Є. Яхніної. С. Міловська та І. Євтушенко зазначають, що в процесі занять музикою та співом у розумово відсталих школярів активізується мислення, формується цілеспрямована діяльність, стійкість і концентрація уваги.

Мистецтво засобами музичної виразності (тембр, темп, динаміка, ритм) активно впливає на почуття та мовлення дітей, збагачуючи при цьому емоційні переживання, розвиває творчу ініціативність та індивідуальність в різноманітних видах музичної діяльності (Ю.Б. Алієв, Н.І. Киященко, Б.М. Неменський, Л.П. Печко, А.Н. Сохор, О.А. Флеріна та ін.) [3, 4].

Водночас, Г.В. Чиркіна вказує на те, що основними особливостями формування естетичних якостей дітей з мовленнєвими порушеннями є недостатня сформованість у них мотиваційної сфери, недостатня концентрація та стійкість уваги, слабкість у розвитку моторики, просторові ускладнення.

Основу музичної діяльності дітей з мовленнєвими порушеннями (ФФН) складають методи як логопедичної ритміки, так і прийоми музичної психотерапії (Л.С. Брусилівський, І.Е. Вольпетер, В.І. Петрушин та ін.).

Найбільш ефективним методом подолання мовленнєвих порушень, в тому числі і ФФН, є логоритміка - система музично-рухових, мовленнєво-рухових та музично-мовленнєвих ігор і вправ. У дошкільному віці седативний або активізуючий ефект музики досягається за рахунок музичного оформлення різноманітних ігор, спеціальною корекційною орієнтацією традиційних занять з дітьми. З дітьми дошкільного віку вона здійснюється в формі підгрупових занять з ритмічними іграми, дихальною гімнастикою, музичними імпровізаціями [3, 5].

Оскільки логопедичні вправи за своїм характером є одноманітними, вони інколи втомлюють, не завжди виконуються дитиною правильно з першого разу, внаслідок чого зникає бажання, інтерес, і взагалі знижується ефективність роботи. Тому існує нагальна потреба під час планування і проведення корекційних занять з дошкільниками з ФФН:

- здійснювати суто індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її вікових і психічних особливостей;

- забезпечити позитивну мотивацію виконання завдань, щоб підвищити ефективність корекційної дії;

- чергувати різні види діяльності;

- включати до занять тренувальні вправи з розвитку уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій, творчих здібностей.

Відтак, логопедичне заняття із застосуванням засобів музичної діяльності - це не просто певна послідовність вправ, це кожного разу драматичне дійство, в якому всі елементи пов'язані та об'єднані загальною навчально-виховною, корекційно-розвивальною метою. Побудова інтегрованого заняття залежить від того, які діти в ньому приймають участь (характер, темперамент, творчі уподобання тощо) і які логопедичні завдання повинні вирішуватися на данному етапі.

Наша програма корекції ФФН у дошкільників, поряд з іншими артпедагогічними засобами (образотворча, театралізовано-ігрова діяльність), передбачає проведення одного інтегрованого заняття із залученням музичної діяльності протягом тижня тривалістю 30 хвилин. Логоритмічні, дихальні вправи; вправи для розвитку фонематичного слуху; вправи для розвитку дрібної моторики; фізкультхвилинки, що є обов'язковою частиною кожного інтегрованого логопедичного заняття, відображають звукову або лексичну тематику. Одна тема та вправи по розвитку артикуляційної моторики, дихання, голосу відпрацьовуються протягом тижня на підгрупових та індивідуальних заняттях логопеда, а також використовуються вихователями.

Інтегроване заняття “Танцюючий зоопарк”

Звуки [с]-[з] (*музична діяльність*)

Цілі заняття

Корекційно-розвивальні:

- диференціація звуків [с] [з] в складах, словах, реченнях;
- розвиток дихання та голосу;
- розвиток дрібної моторики пальців рук;
- розвиток творчих здібностей (уяви, фантазії);
- загальне зміцнення організму.

Корекційно-навчальні:

- навчити виділяти звук [с] з ряду приголосних звуків;
- навчити виділяти звук [з] з ряду приголосних звуків.

Корекційно-виховні:

- розширення кругозору.

Обладнання: магнітофон (музичний центр), фонограма музичної композиції “Про зоопарк”, подушки, килим, іграшки: “зебра”, “слон”, “верблюд”, “гіпопотам” або малюнки із зображенням цих тварин.

Хід заняття.

Орг. момент: прочитати віршик “Похід до зоопарку”

(діти називають слова із віршика, що починаються звуками [с] та [з])

З татом встали ми ще зранку,

Ми прийшли до зоопарку,

Тут побачили верблюда, крокодила і слона,

Мабуть, дружна в них сім'я!

Артикуляційна гімнастика: вправи “Посмішка”, “Парканчик”, “Почистимо зубки”.

Дихальна вправа “Сон слона”: двом дітям дається завдання уявити себе слониками, а двом іншим - мухами (діти тримають вирізану з паперу муху на мотузочці). Коли “слоники” сідають на стільчики та “засинають”, “мухи” торкаються до “слоників”, а останні в свою чергу дмухають на муляжі з мухами.

Фізкультхвилинка (елементи психогімнастики): “Перевтілення”.

Дітям пропонують зобразити за допомогою рухів, міміки та жестів “Доброго слона”, “Швидку зебру”, “Жирафа-заснайку” тощо.

Вправа для розвитку просодичної сторони мовлення: “Караоке в зоопарку”.

З дітьми проводиться бесіда: “Дітки, а які дикі тварини живуть у зоопарку? А ви знаєте, що тут живуть: слон, зебра, жираф. А чи вміють вони співати? Давайте дізнаємося!”

Старий слон не спить вночі,

Засинає стоячи,

Пісеньку Се-Се співає,

Звірятам спати заважає!

(діти вкладають слона спати та співають йому пісеньку -Се-Се-Се-Се- у повільному темпі);

Заболіли зуби в зебри,

Йти до зубра, зебро треба!

Цілий день За-Зу-Зе-Зя

Ну яка ж вона кавезя!

(діти співають пісеньку зебри -За-Зу-Зе-Зя- у прискореному темпі, щоб розвеселити її);

У жирафа Сімочки болить спина,

А жирафа Зіна шкутильга!

(діти співають пісеньку для жирафи Сіми - С-С-С-, а для Зіни - З-З-З- голосно, потім тихо, щоб підтримати їх);

Вправа для розвитку фонематичного слуху “Сіма + Зіна”.

Дітям роздають малюнки із зображенням тварин, що живуть у зоопарку (зебра, жираф, гіпопатам, слон тощо) та пропонують назвати тварин іменами, що починаються зі звуків [с] та [з] (слон Сіма, гіпопатам Сергійко; зебра – Зіна, жираф - Зік тощо). Далі педагог промовляє придумані “імена тварин”, наприклад, “Сіма”, а діти повинні підняти малюнок із зображенням слона тощо, називаючи перший звук у “імені цієї тварини”.

Вправи для розвитку дрібної моторики “Чарівний клубочок”.

Дітям по черзі пропонують взяти в руки клубок із нитками та сісти на подушки, що лежать на килимі. Далі кожен по черзі придумує назву диких тварин із зоопарку, в назві яких зустрічаються звуки [с] та [з], передаючи клубочок з рук в руки (педагог слідкує, щоб назви чітко промовлялися та не повторювалися).

Музична діяльність "Танці з звірятами".

Попередня робота: показати дітям рухи слона, зебри тощо.

Діти вибирають на стільчиках іграшки за бажанням, промовляють їх назви (зебра, слон,) та запрошують потанцювати "Слон, ходімо танцювати, будемо Се-Се співати!". Потім вклячається музична композиція "Про зоопарк"; діти виконують танцювальні рухи разом з обраною іграшкою за змістом композиції: діти тупочуть ногами, як "слоники"; стрибають, як "зебри" тощо. Наприкінці танцю діти піднімають вгору ту тварину, у якої є хобот, у якої самі великі вуха, у кого є хвіст, вуса, смужки тощо.

Підсумок заняття: підводяться підсумки щодо звуків, з якими діти ознайомилися та закріпили протягом заняття (яких тварин, що живуть у зоопарку, вони знають і які пісеньки вони вміють співати).

На основі викладеного матеріалу ми дійшли висновку, що інтеграція музичної діяльності у логопедичну роботу з дошкільниками з ФФН сприятиме поліпшенню виразності їх мовлення; розвитку голосу та відчуттю ритму; покращенню просодичної сторони мовлення (темп, тембр, ритм, інтонації), а також здійсненню контролю над звуковимовою, стабілізації емоційного та психічного стану; вихованню естетичних відчуттів.

Таким чином, застосування різноманітних засобів музичної діяльності в корекційно-педагогічній роботі, з одного боку, дозволяє залучити дитину до світу музичної культури та мистецтва, а з іншого, сприяє корекції вад мовлення; розкриттю її творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Педагогика, 1991. - 432 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.
3. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р. Шашкина, О.Л. Сергеева. - М.: Изд-во "Академия", 2002. - 224 с.
4. Фади́на Г.В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г.В. Фади́на. - Балашов: Николаев, 2004. - 80 с.

5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. - М., 1999. - 237 с.
6. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: Просвещение, 2005. - 328 с.

With the problem of correction of phonetic-phonematic underdevelopment of speech habits of children of preschool age by the means of musical activity. The article considers problem of the use of means of musical activity with purpose of correction of phonetic-phonematic underdevelopment of speech habits of pre-school age children.

Keywords: musical activity, correction, phonetic-phonematic underdevelopment of speech habits, children of pre-school age.

Отримано 3. 10.2011

УДК 376-056.264:373.3

О.І. Олефір

СТАН СФОРМОВАНОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ТПМ

У статті висвітлюються результати вивчення особливостей розуміння текстів різних жанрів молодшими школярами із тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, молодші школярі, оповідання, казка, вірш, загадка, лексика.

В статье освещаются результаты изучения особенностей понимания текстов разных жанров младшими школьниками с тяжелыми речевыми нарушениями.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, младшие школьники, рассказ, сказка, стих, загадка, лексика.

У дослідженнях останніх років вчені та практики відзначають тенденцію значного збільшення кількості дітей, які мають порушення розвитку в тому числі і мовленнєві. Збільшення кількості дітей з мовленнєвими вадами ставить перед суспільством проблему їх підготовки до можливої інтеграції та адаптації до умов подальшого

життя. Саме тому проблема подолання мовленнєвих недоліків є однією із актуальних, як у спеціальній, так і в загальній педагогіці. ;

У спеціальних школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) об'єктивно існують специфічні утруднення в навчанні рідної мови, особливо учнів молодших класів. Вони обумовлені, передусім, наявністю в школярів грубих порушень мовленнєвого розвитку, обмеженістю мовленнєвого досвіду, особливостями їхнього психічного розвитку (О. Жильцова, Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова та інші). Суттєвою причиною є також недостатня розробленість спеціальної методики навчання дітей з ТПМ рідної мови, яка б урахувала характер їх мовленнєвих порушень. Нагальність цієї проблеми підкреслюється у концепції державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Результати досліджень Л. Спірової, М. Шеремет, В. Тарасун, М. Шевченко, Е. Данілавічюте, Н. Чередніченко, В. Кондратенко, О. Ревуцької та інших засвідчили, що саме у дітей із ТПМ виникають значні труднощі при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови; підтвердили наявність у дітей із мовленнєвими вадами порушень усіх систем мови та виявили труднощі оволодіння такими школярами мовними закономірностями.

Одним із головних завдань навчання учнів із ТПМ є розвиток та удосконалення лексичної складової мовлення, оскільки саме сформованість лексичних умінь та навичок є основою для оволодіння навчальним матеріалом в цілому. Аналіз програм навчання учнів із ТПМ дозволив зробити висновок, що урок читання відіграє провідну роль у формуванні зазначених умінь та навичок. Одним із завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є лексичний розвиток, мета якого полягає у якісному збагаченні словника, формуванні уміння правильно, точно і виразно використовувати в своїй мовленнєвій практиці лексичні одиниці української мови [1, 2].

Аналіз методичної літератури показав, що основним джерелом збагачення та розвитку словникового запасу на уроках читання є тексти творів різних жанрів, найпоширенішими серед яких є казка, оповідання, вірш та загадка. Повноцінне розуміння їх змісту вказує на певний рівень сформованості лексико-семантичної системи молодших школярів, що передбачає об'єм кількісного та якісного словникового запасу, упорядкованість лексичної системності та організацію лексичних полів, розуміння лексичних засобів увиразнення змісту текстів. Коротко охарактеризуємо жанри, які представлені у читаках для учнів 2-3 класів.

Оповідання – це невеликий художній твір, у якому словесно описуються події, пов'язані із життям та діяльністю людей, або природа. Завдяки словесному змалюванню зовнішності героїв, їхньої поведінки створюється загальне уявлення про дійових осіб.

Оповідання, представлені в читанках для 2-4 класів, умовно поділяються на дві групи: 1 група – оповідання, у яких діють люди; 2 група – оповідання про природу і діяльність у ній людей. Оповідання широко представлені поняттями, що позначають працю людей (землероб, лікар, вчитель, водій), явища природи (сніжить, холодніє, іде дощ, гріє сонце), характеристики героїв (мужній, сильний, брехливий, лицемірний), їх поведінку (відверта, стримана, безглузда, невпевнена). Під час вивчення оповідання учні із ТПМ знайомляться із новим дієсловами, іменниками, прикметниками, вчать розуміти та пояснювати їх значення. Крім того, вони мають змогу оперувати ними: підбирати до них слова із близьким та протилежним значенням, прояснювати їх пряме та переносне значення. Використання оповідань на уроках читання сприяє виробленню в учнів вміння розуміти прочитане чи прослухане, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подій, що зображені в творі. Словниковий запас учнів поповнюється побутовою, професійно-виробничою лексикою. Це, безперечно, значно розширює лексичні можливості учнів та сприяє їх загальноомовленнєвому та пізнавальному розвитку.

Великий потенціал розвитку лексичної складової мовленнєвої діяльності молодших школярів несуть у собі *казки*. Казка розвиває вміння школярів давати оцінку прочитаному. У початкових класах відповідно до програми, учні лише практично знайомляться з особливостями казки як жанру фольклору. Під кінець навчання в початковій школі учні можуть виділяти казку як жанр із-поміж текстів інших жанрів, що вивчаються на уроках читання. Знайомлячись із казкою, у дітей формується вміння використовувати слова, які дають оцінку головним героям, змальовують їх зовнішній вигляд, описують їх вчинки, характер, вміння. Використання казки на уроках читання сприяє збагаченню побутової, загальноживаної, емоційної, експресивної, професійно – виробничої лексики. Лексичні особливості казки найповніше виявляються у смисловій, композиційній, інтонаційно-синтаксичній, звуковій та ритмічній організації висловлювання. Також діти вчать протиставляти події, вчинки героїв, розгадувати нереальний сюжет, що, безумовно, сприяє розширенню їхнього лексичного запасу.

Значне місце у підручниках з читання відводиться віршам. Подібно оповіданню та казці, віршам властивий сюжет (розвиток подій), відтворено переживання поета чи почуття, властиві не тільки авторові твору, а й усім людям, розкривається емоційне авторського ставлення до героя поезії чи об'єкта зображення, що висловлюється побажаннями та рекомендаціями. Так відбувається розширення лексичного запасу школярів із ТПМ завдяки вживанню емоційно-оцінної, абстрактної лексики. Учні під час роботи за змістом творів висловлюють назви почуття, переживання, описують природу, виражають ставлення людей

один до одного. Під час читання віршів молодші школярі вчать знаходити в тексті твору порівняння, епітети, уособлення і пояснювати їх ідейну роль в контексті; спиратися під час аналізу на такі поняття, як пейзаж, гіпербола, епітет.

Загадка – стислий поетико-алегоричний опис певного предмета чи явища. Зазвичай загадка подається у формі описового речення, запитання, найчастіше у віршовій формі. Загадка містить в собі низку порівняльних ознак, висловлювань вжитих в переносному значенні, антонімічних протиставлень, синонімічних сполучень. Використання загадки в навчальному процесі створює можливості для формування та розвитку в учнів лексичної системності та організації лексичних полів.

Таким чином, розуміння змісту зазначених творів свідчить про лексичний розвиток учнів, що підтверджує необхідність вивчення його в учнів із ТПМ. Нами було організовано та проведено дослідження, вирішення одного із завдань якого передбачало з'ясування стану сформованості вміння прослуховувати запропоновані тексти (оповідання, казки, вірша та загадки), давати відповіді за їх змістом та орієнтуватися в ньому. У дослідженні брали участь учні 2-3 класі, а саме 103 учнів із ТПМ та 52 учнів без мовленнєвих порушень. Підібрані тексти передбачено програмою з читання для дітей молодшого шкільного віку.

Спочатку дітям пропонувалося прослухати казку „Колосок” та дати відповіді на запитання за її змістом. Проаналізувавши відповіді учнів на запропоновані запитання за змістом прослуханого тексту, з'ясували, що успішність розуміння жанру казки у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ становить 66,66% (у порівнянні з НМР – 98,07%), та має певні особливості, які потребують детальнішого аналізу та обговорення.

Відповіді дітей на запитання до казки у своїй більшості не викликали в учнів значних труднощів. Лише 33% учнів із ТПМ (94,23% учнів контрольної групи) орієнтувалися в поставлених питаннях вже після першого прослуховування тексту. Учні не потребували уточнень, пояснень та підказок з боку дорослого. Відповіді характеризувались точним, зрозумілим, правильним, логічним викладом, чітко відображували зміст твору. Наприклад, на запитання „Що знайшов півник, коли підмітав подвір'я?” учні правильно відповідали „Підмітаючи подвір'я, півник знайшов пшеничний колосок”, або „Якими словами можна сказати про головних героїв казки” учні відповідали „Півник був працьовитим та старанним, а мишенята були лінивими та грайливими”. Аналізуючи відповіді цієї групи учнів, можна стверджувати про повне розуміння змісту казки. 36,89% учнів із ТПМ (5,76% учнів з НМР) у змісті казки орієнтувалися після повторного прослуховування (хоча дана казка вивчалася раніше на уроках читання). Відповіді учнів були не широкими, іноді не повними.

Наприклад, на запитання „Що знайшов півник, коли підмітав подвір'я?” учні відповідали „Пшеничний колосок”. На запитання „Про кого казка” учні відповідали „Про мишенят” (а не „Казка про двох мишенят і півника”). Такі відповіді свідчать про те, що ця частина учнів відчуває труднощі будувати зв'язні мовленнєві відповіді, які, на нашу думку, пов'язані з обмеженістю як активного, так і пасивного словникового запасу. Під час слухання тексту було помічено відволікання, неуважність та незацікавленість учнів казкою, що також є певною причиною труднощів планування та висловлювання розгорнутих відповідей. У 27,18% учнів із ТПМ (0% контрольної групи) були відмічені значні труднощі при виконанні запропонованого завдання. Учні даного рівня потребували значної постійної допомоги, додаткових вказівок, стимулюючих запитань та пояснень дорослого. Спостерігалася низька мовленнєва активність, неточність висловлювання, грубе невдале мимовільне використання окремих слів, що вказує на нерозуміння семантики слів, що впливає на нездатність розуміти цілий текст. Відповіді дітей були переважно однослівними навіть після додаткової інструкції та допомоги дорослого. Наприклад, на запитання „Про кого казка?” учні відповідали „Казка”, а на запитання „Що тобі найбільше запам'яталося в казці?” частина учнів не відповідали. Відсутність відповіді вказує на нерозуміння змісту казки, що безперечно пояснюється порушенням лексичного розвитку учнів. 2,91% учнів із ТПМ відмовилися від виконання завдання навіть із значною допомогою дорослого (безпосередніми підказками, поясненнями, заохоченнями).

Після казки учням для прослуховування було запропоноване оповідання „Сьома дочка”. Проаналізувавши відповіді учнів на запропоновані запитання за змістом прослуханого тексту, з'ясували, що рівень розуміння жанру оповідання у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ становить 75,40% (у порівнянні з 96,79% учнями із НМР). Як засвідчує кількісний та якісний аналіз отриманих відповідей лише 49,51% учнів з ТПМ (90,38% контрольної групи) не відчували значних труднощів у роботі над оповіданням. Діти легко орієнтувалися в змісті вже після першого прослуховування. Відповіді учнів, що стосувалися змісту оповідання, характеризувалися логічністю, точним відображенням тексту (на що вказує використання окремих слів, фраз та цілих речень з тексту). Наприклад, на запитання „Куди поїхала мати” учень відповів „Ось одного разу мати поїхала в гості до сина. А син жив далеко-далеко”. Такі відповіді дітей свідчать про розуміння семантики побутової, професійно-виробничої лексики, представлені в тексті, що підтверджує сформованість умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки зображених в творі подій. Також можна зробити висновок про високий рівень сформованості основних функцій психічних процесів (запам'ятовування, відтворення, цілісність

сприйняття та інші). 30,09% учнів з ТПМ (9,61% учнів з НМР) потребували допомоги під час відповідей, яка полягала в додатковому прослуховування уривків з тексту та стимулюючого запитального супроводу по тексту з боку дорослого. Відповіді учнів були правильними, близькими до тексту, але самого тексту не відображали, тобто діти говорили своїми словами, не дотримуючись послідовності викладу, що, в свою чергу, призводило до втрати логічності. 17,47 % учнів з ТПМ (0% учнів контрольної групи) відчували значні труднощі у виконанні даного завдання. Діти часто відволікалися, не звертали увагу на головні події, зображенні в тексті, допускали грубі помилки у відповідях. Наприклад, на запитання „Куди поїхала мати” відповіли „До дочки”, „Яка з дочок принесла матері води в мисці для того, щоб вона помила ноги ” відповіли „Перша”. Такі відповіді вказують про недостатнє розуміння семантики суспільно-побутових подій, зображених в текстах, та використання відповідних лексико-семантичних одиниць, що їх розкривають.

Із завданням відгадати загадку також справилися не всі учні, що становить 66,66% правильних відповідей учнів із ТПМ та 82,05% учнів із НМР. 39,80 % учнів із ТПМ (55,76% учнів без мовленнєвих порушень правильно відгадали загадку після першого прослуховування без підказок та пояснень. Відповіді учнів вказують про розуміння прихованого змісту та вміння підбирати семантично правильне слово. 28,15% учнів з ТПМ (34,61% учнів із НМР) відгадали загадку після стимульних питань педагога. Це вказує на те, що в словниковому запасі учнів це слово є, але вільно використати його за потребою можуть лише після допомоги дорослих. 24,27 % учнів із ТПМ (9,61% учнів із НМР) відгадали загадку зі значною допомогою дорослого, зокрема його підказок, пояснень та демонстраційних прийомів. 7,76% учнів із ТПМ (0% учнів із НМР) із завданням не справилися.

Наступне завдання полягало в дослідженні розуміння молодшими школярами вірша та вміння працювати за запитаннями за його змістом. Було встановлено, що 75,08% учнів із ТПМ (100% учнів без порушень мовлення) уважно прослухали вірш та зрозуміли його зміст. Детальний аналіз результатів виконання завдання засвідчив, що лише 47,57% учнів із ТПМ (100% учнів із НМР) після першого прослуховування орієнтувалися в змісті вірша, на що вказують правильні відповіді учнів на запитання. Наприклад, на запитання „З чим автор порівнює школу? Як ти гадаєш чому?” відповіла: „Автор порівнює школу з вулицю, тому в ньому, як і в школі, гомінко та шумно”. 33% учнів із ТПМ зрозуміли та пояснили з чим порівнюється школа та чому лише із допомогою підказок. 16,50% учнів із мовленнєвими порушеннями зі значними поясненнями та вказівками педагога зрозуміли та частково змогли відповідати на запитання за змістом вірша. 2,91% учнів із тяжкими мовленнєвими вадами відмовилися виконувати завдання.

Якісний та кількісний аналіз отриманих результатів дав змогу виділити 4 рівні розуміння змісту запропонованих творів. Охарактеризуємо кожен рівень.

Високий рівень. До високого рівня розуміння змісту казки, оповідання, загадки та вірша було зараховано 42,5% учнів із ТПМ. Характеризуючи цю групу учнів слід відзначити самостійність та правильність виконання даного завдання. Учні уважно прослухали кожен із запропонованих текстів. Спостерігалась зацікавленість та бажання співпрацювати з дорослим. Інструкція щодо виконання цього завдання не потребувала уточнення, прикладу та деталізації. Вже після першого прослуховування учні правильно розуміли зміст поставлених питань та будували зв'язні відповіді на них. Аналіз результатів учнів, яких ми віднесли до високого рівня, дає змогу стверджувати про цілковите розуміння дітьми запропонованих творів, що тим самим засвідчує розуміння ними семантики окремих слів, словосполучень та висловів в прямому та переносному значеннях, лексичних явищ (синонімії, антонімії, багатозначності), що наявні в текстах.

Достатній рівень. 32% учнів відносно правильно виконували запропоновані завдання, але із допомогою педагога. Спостереження та аналіз розуміння учнями результатів виконаних завдань дає змогу стверджувати, що школярі розуміють зміст текстів після повторного прослуховування, відповіді мають простий зміст, іноді – неповними реченнями, що, на нашу думку, вказує на невміння логічно та послідовно висловлювати розгорнуті відповіді. Учні із достатнім рівнем розуміння змісту запропонованих текстів потребують додаткових стимульних питань типу „Хто жив з півником?“, вказівок „Подумай. Будь уважним. Пригадай. Будь старанним.“ пояснень та інструкцій. Безперечно, використання даного виду допомоги свідчить про відволікання, недостатню самоорганізацію та неухважність учнів.

Середній рівень. До цього рівня сформованості розуміння творів різних жанрів було зараховано 21,5% учнів із ТПМ, виконання завдання яких супроводжувалося значною постійною допомогою та контролем дорослого. Було встановлено, що учні із важкими мовленнєвими вадами цього рівня розуміють зміст запропонованих творів неповністю навіть після повторного його прослуховування. На це вказують неточні, іноді далекі від змісту відповіді на питання. Відповіді оформлені простими однослівними реченнями, що безумовно вказує на обмеженість лексичного запасу та невміння організувати розгорнуті відповіді.

Низький рівень. До цього рівня сформованості лексичних умінь та навичок ми зарахували 4% учнів із ТПМ, які показали вкрай низькі результати виконання запропонованих завдань. Учні не орієнтувалися у змісті запропонованих текстів та питань до них. Зокрема значні

труднощі спостерігалися при роботі із оповіданням, віршем та загадкою. Частково зрозуміли зміст казки та змогли дати однослівні відповіді на питання до неї. Низька мовленнєва активність та співпраця з дорослим вказує на нерозуміння значення окремих слів та словосполучень, а останнє безпосередньо і є причиною нерозуміння змісту.

Таким чином, в ході вивчення розуміння змісту творів різних жанрів молодшими школярами із ТПМ була встановлена недостатність розуміння творів різних жанрів, вивчення яких пропонується програмою з читання. Характерною ознакою цієї групи дітей є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, ринолалія, дизартрія і ін.). Однією з характерних особливостей мовлення дітей з ТПМ є значне, порівняно з нормою, розходження в обсязі активного та пасивного словникового запасу. Розуміючи значення багатьох слів, використання їх в експресивному мовленні викликає значні труднощі. Встановлено, що бідність словникового запасу проявляється, наприклад, в тому, що молодші школярі з ТПМ не знають значення багатьох слів-назв предметів, явищ, ознак, дій, істот. Встановлено, що характерною для дітей є варіативність лексичних замінів, що свідчить про збереженість слухового контролю. У дітей із НМР процес пошуку слова під час відповіді відбувається швидко, автоматизовано, тоді як у дітей із ПМР цей процес відбувається повільно, недостатньо автоматизовано. Вербальні парафазії обумовлені також недостатньою сформованістю семантичних полів, структурування одного семантичного поля, виділення його ядра і периферії.

Список використаних джерел

1. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання підготовчий, 1-4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: “Богдан”, 2002. – 234 с.
2. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 2-4 класи. Українська мова – К.: Богдана, 2006. – 118 с.

In the article the results of study of features of understanding of texts of different genres are illuminated by junior schoolboys with heavy vocal violations.

Keywords: heavy violations of broadcasting, junior schoolboys, stories, fairy-tale, verse, riddle, vocabulary.

Отримано 3.10. 2011

УДК 376.2-056.26.4

С.В. Поліщук

РІВНІ ЗНМ ТА ЇХ ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті висвітлені рівні ЗНМ, їх особливості, а також дається загальна їх характеристика в залежності від рівня порушення мовлення у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: недорозвиток, порушення мовлення, активність, недоліки, слово, речення.

В статті зображені рівні ЗНР, їх особливості, а також дається загальна їх характеристика в залежності від порушення мовлення у дітей дошкільного віку.

Ключевые слова: недоразвитие, нарушение речи, активность, недостатки, слово, предложение.

Проблеми мовлення у дітей дошкільного віку в наш час є досить поширеними. Вони залежать від багатьох факторів. Наше завдання полягає у виявленні причин виникнення ЗНМ у дітей дошкільного віку та у допомозі дитині у вирішенні даної проблеми.

Як свідчать проведені дослідження, порушення мовлення у дітей із ЗНМ зумовлені несформованістю або розладом на ранніх етапах онтогенезу власне мовленнєвих, психологічних і нейрофізіологічних механізмів при первинно збереженому слухові й інтелекті. Дослідницею Р. Левіною та співробітниками її лабораторії логопедії була розроблена класифікація проявів ЗНМ: від повної відсутності мовних засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення. Виділяють чотири рівні мовленнєвого недорозвитку при ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення, кожен рівень характеризується певним співвідношенням первинного дефекту і вторинних проявів, що затримують формування мовленнєвих і не мовленнєвих компонентів в цілому. Перехід з одного рівня на інший визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення та її наочно-сміслового змісту, мобілізацією компенсаторних функцій. Індивідуальний темп просування дитини визначається тяжкістю первинного дефекту і його формою [1, с. 32-35].

У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне розглянути загальну характеристику рівнів ЗНМ у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Перший рівень недорозвитку мовлення характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що розвиваються нормально, мовлення в основному сформоване. Діти 4-5 років, а іноді й старші, мають дуже обмежений активний словник, який складається з звуконаслідувань та звукових комплексів, що не зрозумілі оточуючим. Звукові комплекси часто супроводжуються відповідними жестами, що дає можливість зрозуміти дитину. (Наприклад: “бі” з жестом крутіння керма автомобіля – замість “машина їде”). За своїм звучанням лепетне мовлення складається як з подібних до слів елементів (наприклад, “тіта” – киця, “сиса” – лисиця), так і з зовсім несхожих на правильне слово звукосполучень (наприклад, “гадуд” – горщик, “кі” – горобчик, “бю” – верблюду, “капус” – борсук). Діти можуть користуватись окремими загальноживаними словами, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру і звукове оформлення.

Одним і тим самим за звучанням словом діти позначають різні предмети (наприклад: “мак” – це всі різновиди квітів, вазони з квітами, клумби; “зима” – це пора року, санчата, зимові розваги дітей, зимовий одяг).

Назви дій замінюються назвами предметів (наприклад: грати м'ячем – “м'яч”; відкривати, закривати двері – “древ” (двері)); назви предметів можуть замінюватись назвами дій (наприклад: “диван” – “пати” (спати)).

Діти не користуються морфологічними елементами для вираження граматичних значень. Домінують “кореневі” слова, в яких відсутні флексії, майже повністю відсутнє розуміння значень граматичних змін слів за однією, множиною, родовою приналежністю тощо [2, с. 3-11].

Діти з I-м рівнем ЗНМ практично не володіють фразою. Іноді спостерігається використання лепетних речень (наприклад: тато туту (тато поїхав); Вова ода (Вова п'є воду. Вова хоче води)). Пасивний словник дітей значно ширший за активний. Саме цьому складається хибне враження, що діти все розуміють, але самі нічого не можуть сказати. Треба зазначити, що діти розуміють звернене до них мовлення лише в контексті ситуації. Вони не розуміють значень багатьох слів, значень граматичних змін слів. В імпресивному мовленні дітей суттєву роль відіграє лексичне значення слів, граматичні форми не враховуються.

Звукова сторона мовлення у дітей не сформована. Неможливо визначити точно стан звуковимовляння. Вимовляння окремих звуків часто не має постійної артикуляції. У дітей не сформована здібність до сприймання і відтворення складової структури слова. В активному мовленні переважають одно і двоскладові утворення. Діти не можуть оволодіти звуковим аналізом слів. Саме по собі завдання по виділенню

звуків із слів незрозуміле дітям. Тому намагання навчити грамоті без відповідної мовленнєвої підготовки виявляються марними [2, с. 3-11].

Отже, I-й рівень ЗНМ характеризується такими особливостями:

- активний словник у зародковому стані, він складається із звуконаслідувань, лепетних слів і лише невеликої кількості загальноновживаних слів. Значення слів нестійкі, недиференційовані;
- пасивний словник ширший, ніж активний, проте розуміння мовлення поза ситуацією досить обмежене;
- фразове мовлення практично відсутнє;
- здатність відтворювати звукову і складову структуру слова не сформована.

Другий рівень загального недорозвинення мовлення характеризується більш високою мовленнєвою активністю дітей. У дітей з'являється фразове мовлення. Але воно вельми спотворене в фонетичному і граматичному відношенні. Діти можуть більш менш розгорнуто розповісти про знайомі події, про себе, сім'ю, відповідати на запитання, складати примітивну розповідь за малюнком.

На II-му рівні ЗНМ словниковий запас ще дуже відстає від вікової норми. У словнику переважають іменники, пізніше з'являються дієслова. Кількість прикметників вкрай обмежена (для порівняння: у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком в словнику у віці 2,5-3 років налічується приблизно 40 прикметників), а загальна кількість слів становить до 1000-1200 слів. Діти не знають слів, що позначають найменування різних частин тіла (тулуб, лікоть, коліно, плече та ін.); назви тварин та їх дитинчат; назви різних професій; назви кольорів, форми, розміру; замінюють слова іншими, близькими за значенням. (Наприклад: мама шиє шапку, замість плете; вода – замість фонтан); навички словотворення у дітей відсутні [2, с. 3-11].

Граматична сторона експресивного мовлення значно порушена. Спостерігаються грубі помилки в використанні ряду граматичних конструкцій: неправильне використання відмінкових форм (їде машину); помилки у використанні іменників чоловічого і жіночого роду (ді тої – 2 столи); відсутність узгодження прикметників і числівників з іменниками (пат матина – 5 машин; синь ліве – синій олівець; синь відо – сине відро). Спроби дітей змінювати іменники та прикметники за родами, числами, відмінками, а дієслова за часом, в більшості виявляються невдалими. У дітей виникають труднощі в процесі використання прийменників: прийменники пропускаються (книга лизит той – книга лежить на столі; їхати гора – їхати з гори), замінюються (глиб ляте на девелі – гриб росте під деревом; розповідати на ката – розповідати про ката). Сполучники і частки використовуються в мовленні дуже рідко.

Фонетична сторона мовлення має характерні особливості. Порушене вимовляння приголосних: шиплячих, сонорів, свистячих,

дзвінких та глухих, твердих та м'яких. Кількість порушених звуків сягає 16-20 і більше. Голосні звуки артикуються нечітко. Страждає звуконаповнюваність слів, спостерігаються пропуски приголосних на злитті (вок – вовк; бака – банка); додавання зайвих голосних (тарава, тирава – трава; дирова – дрова). Спеціальні дослідження виявляють у дітей недостатність фонематичного сприймання, несформованість фонематичних уявлень. Діти не підготовлені до оволодіння звуковим аналізом і синтезом слів. Діагностичним показником мовлення дітей з II-м рівнем ЗНМ є порушення складової структури. При відтворенні слів різної складової будови спостерігаються грубі порушення:

- елізії – скорочення кількості складів (бабан – барабан; паміда – піраміда; ліве – олівець);
- персеверація – перестановка складів (состафол – світлофор; ядиги – ягоди; кабажан – баклажан);
- персеверації звуків у словах (фкаш – шкаф; ловк – вовк);
- додавання складів (шубака – шуба; телеля – теля);
- контамінації – об'єднання складових систем двох слів (ріжом – ріже ножем; капатом – копає лопатою; совіник – совок, віник);
- антиципації – уподібнення складів (лалабан – барабан; лелебус – троллейбус) [4].

Характер помилок складової будови зумовлений низьким рівнем фонематичних (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини. Помилки, що проявляються в перестановці, додаванні, уподібненні складів свідчать про несформованість фонематичного сприймання. Перевага помилок типу скорочення кількості складів, скорочення звуків на злитті приголосних вказує на порушення в артикуляторній сфері.

Отже, II-й рівень ЗНМ характеризується такими особливостями:

- активний словник поширюється за рахунок іменників, дієслів, деяких (здебільшого якісних) прикметників, прислівників, але залишається ще вкрай обмеженим;
- поліпшується розуміння мовлення, поширюється пасивний словник, виникає розуміння простих граматичних форм;
- порушена вимова значної кількості звуків;
- спостерігається грубе порушення складової будови слів, характер помилок при відтворенні складової структури слова свідчить про низький рівень фонематичних і артикуляторних можливостей, не готові до оволодіння звуковим аналізом і синтезом;
- зв'язне мовлення в зародковому стані, діти користуються простими, непоширеними реченнями;
- яскраво виражений експресивний аграматизм.

Третій рівень загального недорозвинення мовлення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення зі значним лексико-граматичним і фонетико-фонематичним

недорозвиненням. Звукова сторона мовлення більш сформована, але ще спостерігаються такі типові помилки:

— недиференційована вимова свистячих, шиплячих звуків, африкатів і сонорів. Треба зазначити, що один звук може замінювати одночасно 2 і більше звуків даної або близької фонематичної групи. Наприклад: звуком [с'] (який може ще не мати чіткої вимови) замінюються звуки [с, ш, ж, ц, щ, ч] (сюмка – сумка, сюба – шуба, сюк – жук, молодесь – молодець, сітка – щітка, клюсь – ключ);

— заміна звуків більш простими за артикуляцією. Наприклад: ука – рука; дук – жук; тотна – сосна;

— нестійке використання звуку, коли в різних словах він вимовляється по-різному;

— змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє звуки правильно, а в словах і реченнях припускається взаємозаміни;

— спотворення артикуляції деяких звуків (міжзубна вимова свистячих, велярний або увулярний ротацізм тощо);

— оглушення звуків (папуся – бабуся; тітусь – дідусь);

— відсутність пом'якшення (пат – п'ять) [8].

Характерним для дітей є порушення складової структури слова. Діти здатні повторити 3-4 складові слова, але в самостійному мовленні припускаються типових помилок: скорочують кількість складів; переставляють склади; уподібнюють склади; додають зайві звуки і склади; скорочують звуки на злитті приголосних в словах.

Фонематичний недорозвиток у дітей, що мають ЗНМ III-го рівня проявляється, в основному, в несформованості процесів диференціації звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками, але іноді діти не розрізняють і більш контрастні звуки. Фонематичне недорозвинення затримує та утруднює оволодіння звуковим аналізом і синтезом [9, с. 65-75].

Словник дітей в якісному і кількісному відношенні нижчий, ніж у однолітків із нормальним мовленнєвим розвитком. Аналіз словникового запасу дітей дозволяє виявити своєрідний характер лексичних помилок. Діти не можуть самостійно назвати слова, що є наявними в пасивному словнику (наприклад: циферблат, бінокль, шпаківня, барліг). Діти неправильно використовують слова в мовленнєвому контексті. Спостерігаються різноманітні заміни слів у власному мовленні:

— неправильно називають предмети, що подібні за зовнішніми ознаками (майка – сорочка, фонтан – душ);

— замінюють назви предметів, що подібні за призначенням (миска – тарілка, графин – пляшка);

— замінюють назви предметів на інші, що ситуативно пов'язані з ними (марка – конверт, каток – лід);

— частину предмету замінюють його назвою (стовбур – дерево, шнурки – черевики, пелюстки – квітка);

— замінюють слова, що позначають родові поняття, словами, що позначають видові поняття і навпаки (береза – дерево, посуд – тарілки);

— замість одного слова використовують словосполучення або речення (душ – кран з дірочками, бінокль – щоб дивитись; шланг – воду лити);

— назви дій замінюють словами, близькими за ситуацією і зовнішніми ознаками (вишиває, плете – шиє; вирізує – рве; клеє – стукає);

— не розуміють, плутають, не можуть назвати деякі дії (підстрибувати, латати, зазирати та ін.) [7, с. 17-19].

Не знають назв багатьох кольорів (сірий, фіолетовий та ін.). Не розрізняють і не називають форму предметів (квадратний, трикутний, овальний та ін.). В словнику дуже мало узагальнюючих слів. У власному мовленні діти не використовують антоніми і синоніми. Багатозначні слова з переносним значенням часто не розуміють. Спостерігається порушення лексичної поєднуваності слів. Треба зазначити, що словниковий запас дітей поповнюється за рахунок збільшення кількості слів, що позначають назви конкретних предметів, явищ, якостей, властивостей, відносин, дій. Кількість слів, що мають абстрактне значення і відображають абстрактні відносини, поповнюється повільно і значно відстає від норми.

У дітей з III-м рівнем ЗНМ спостерігаються стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних засобів мовлення. Імпресивний аграматизм проявляється в недостатньому розумінні морфологічної структури слова. Зазначаються труднощі в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, що виражають причинно-наслідкові та часово-просторові відношення. В експресивному мовленні діти часто припускаються помилок в процесі граматичних змін слів і їх сполучень у реченні. Характерним є помилки при словозміні, узгодженні прикметників, числівників з іменниками в роді, відмінку, числі, помилки при використанні простих і складних прийменників. Дітям притаманні стійкі помилки у словотворенні. Діти не володіють морфологічним складом слова. Спостерігаються утруднення в утворенні іменників за допомогою суфіксів (козенята – козлючата; мисочка – миситочка; дверцята – дверочки); використання префіксальних дієслів (зашиває, пришиває – шиє; перебігає, переходить – іде); утворенні прикметників від іменників (глиняний посуд – глиновий, глиняний посуд; скляна ваза – склава ваза). Діти не завжди можуть підібрати однокореневі слова, часто не розуміють завдання. Наприклад, діти з ЗНМ підготовчої групи підбрали такі однокореневі слова до слів “золотий”, “річка”, “ліс”. Золотий – залізний; блискучий; гарний. Річка – море; вода; Дніпро. Ліс – дерева; гриби; зелений [6, с. 34-40].

Недоліки в використанні лексики, граматики, звуковимови яскраво проявляються в різних формах монологічного мовлення: переказі, складанні оповідання за малюнком або серією малюнків, із власного досвіду, розповіді-описах. Діти розуміють логічну послідовність, але лише перераховують дії при складанні оповідань за серією малюнків. При переказі пропускають окремі ланки, “гублять” дійових осіб, іноді змінюють логічну послідовність подій. Розповідь-опис мало доступна дітям, перераховуються окремі предмети та їх частини. Діти, як правило, не супроводжують розповіддю ігрові ситуації. Частина дітей може лише відповідати на запитання.

Отже, ЗНМ III-го рівня характеризується такими недоліками:

- розуміння мовлення в межах повсякденності;
- спостерігається імпресивний аграматизм;
- наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення;

- спостерігається необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту, переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості, ознаки, стан предметів і дій, велика кількість помилок при використанні простих прийменників, а складні прийменники майже не використовуються;

- у монологічному мовленні діти використовують здебільшого прості речення, відзначаються труднощі й повне невміння розповсюджувати речення і будувати складні речення (складносурядні і складнопідрядні);

- у більшості дітей зберігаються недоліки вимовляння звуків і порушення складової будови слова;

- зазначається недорозвинення всіх фонематичних процесів, що уповільнює процес оволодіння навичками звукового аналізу, синтезу та грамоти;

- без спеціального корекційного навчання грамоти виникає багато помилок специфічного характеру, що є причиною неуспішності дітей при навчанні в школі [5, с. 5-9].

Багаторічне вивчення Т. Філічевою мовлення 6-7-річних дітей дозволило встановити, ще одну категорію дітей, яка виявляється за межами вище описаних рівнів і може бути визначена як IV-й рівень мовленнєвого недорозвитку – нерізко виражене недорозвинення мовлення [3].

У дітей з IV-м рівнем недорозвитку мовлення виявляються незначні порушення всіх його компонентів. У таких дітей немає виражених порушень звуковимови, має місце лише недостатня диференціація звуків. Характерною своєрідністю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не отримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок,

спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів. Млява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні утруднення. Стійкими залишаються помилки при вживанні: іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників. Це дозволило виділити дітей з більш легкою формою ЗНМ в самостійну групу – четвертий рівень мовного недорозвитку [3].

Отже, спираючись на дослідження Р. Левіної та Т. Філічевої, ми охарактеризували I-II-III-IV-й рівні ЗНМ у дітей дошкільного віку та з'ясували специфічні особливості кожного рівня та їх компонентів.

Список використаних джерел

1. Лопатин Л.В. Комплексный подход в диагностике и коррекции общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 1979. – 232 с.
2. Ляпидевский С.С., Гриншпун Б.М. О классификации речевых расстройств. // Расстройства речи у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1969. – 112.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Знание, 1968. – 234 с.
4. Синяк В.А. Логопедия. – М.: Просвещение, 1985. – 87 с.
5. Смирних С.П. Нарушения речи. Причины и ранняя коррекция. – М.: Просвещение, 1990. – 174 с.
6. Трофименко Л. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів // Дефектологія. – 2007. – № 3. – С. 34-40.
7. Туманова Т.В. О словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи // Логопед в детском саду. – 2006. – № 5. – С. 17-19.
8. Хрестоматия по логопедии. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1997. – 468 с.
9. Черкасова Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи / Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 65-75.
10. <http://www.allbest.ru>

The article deals with different levels of noticeably underdevelopment of oration and their peculiarities. General characteristic in depends on level of speech infringement of kids preschool age is shown.

Keywords: underdevelopment, speech infringement, activity, drawback, word, sentence.

Отримано 3. 10.2011

УДК 373.2:376-056.264

Ю.В. Рібцун

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ

У статті представлені методичні рекомендації з формування лексичної складової імпресивного мовлення у молодшій логопедичній групі для дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, молодші дошкільники, лексична складова імпресивного мовлення.

В статье представлены методические рекомендации по формированию лексической составляющей импрессивной речи в младшей логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, младшие дошкольники, лексическая составляющая импрессивной речи.

Лексика (від грець. *lexikos* – словесний, словниковий) являє собою сукупність слів мови, і є складною організованою системою, елементи якої тісно пов'язані спільністю чи протилежністю значень.

Формування лексичної складової мовлення у дітей четвертого року життя із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) відбувається у процесі мовленнєвої та немовленнєвої діяльності при безпосередній взаємодії з реальними предметами і явищами навколишньої дійсності, а також через спілкування з дорослими. Загальними показниками розвитку словника є розуміння дитиною зверненого до неї мовлення та оволодіння достатньою кількістю лексем.

Важливим чинником повноцінного мовленнєвого розвитку дитини є розуміння нею мовлення оточуючих. Формування розуміння мовлення у значній мірі залежить від створення відповідного мовленнєвого та предметно-розвивального середовища, а саме: а) постійного спілкування з дитиною; б) виключення „сюсюкання”; в) єдиних вимог до мовленнєвого спілкування з малюком дорослих, що знаходяться поруч з ним; г) наявності книжок, ігрового куточка з достатньою кількістю розвивальних іграшок; г) організації спеціальних ігор та вправ; д) поступового ускладнення мовленнєвого спілкування.

Паралельно з розумінням зверненого до дитини мовлення відбувається формування власного мовлення малюка. За допомогою звуконаслідувань та слів дитина спочатку позначає лише те, що

особливо близьке та доступне їй розумінню. Так формується категоріальний рівень лексичних узагальнень. Пізніше в мовленні дитини з'являються слова, засвоєні з мовлення дорослих у зв'язку з певною, конкретною ситуацією, словник поповнюється лексемами узагальнюючого характеру. Так дитина засвоює контекстуально-зумовлені лексичні узагальнення та види-родові поняття.

З метою активізації та збагачення словника молодших дошкільників із ЗНМ потрібно: а) розвивати вміння слухати і чути звернене мовлення дорослого (прості інструкції, віршики, казочки, оповідання), реагувати на ритмічність, мелодійність та емоційну виразність голосу (питальні, окличні, розповідні речення); б) формувати у дітей елементарні уявлення та поняття про явища навколишньої дійсності (природа, життя тварин, деякі доступні їх розумінню явища суспільного життя, праця дорослих, часові та просторові відношення, призначення предметів тощо) у процесі практичної діяльності із залученням усіх аналізаторів (зір, слух, дотик, смак, нюх); в) розвивати здатність до узагальнення (*іграшки, їжа, посуд, тварини* тощо); г) наближати звукоскладову наповнюваність звукосполучень та слів до норми; г) викликати активні висловлювання дітей шляхом виконання простих словесних інструкцій за зразком та без нього з коментуванням дій, відповідей на чіткі зрозумілі запитання; д) вчити говорити простими, граматично узгодженими реченнями.

Розвиток лексичної складової мовлення має відбуватися на матеріалі як імпресивного, так і експресивного мовлення. Розглянемо, як це відбувається на матеріалі імпресивного мовлення.

У розвитку лексичної складової імпресивного мовлення можна виділити наступні етапи:

1. Засвоєння різних видів лексичних узагальнень.
2. Формування лексико-семантичних мовних явищ.
3. Розвиток системи морфологічного словотворення.
4. Вироблення прогнозування на лексико-фонологічному рівні.
5. Формування смислового контролю.

Доцільно зупинитися на кожному з етапів.

Засвоєння різних видів лексичних узагальнень

Категоріальний рівень лексичних узагальнень

Засвоєння категоріального рівня лексичних узагальнень відбувається на основі перцептивної діяльності дітей шляхом обстеження предметів і об'єктів різних розмірів та форм. Внаслідок активного залучення зорового й тактильного аналізаторів молодші дошкільники із ЗНМ навчаються порівнювати предмети і знаходити їх спільні та відмінні ознаки, а це, в свою чергу, дає можливість зрозуміти, що існують слова на позначення ряду однорідних предметів, ознак чи дій.

Полегшити процес засвоєння дітьми категоріального рівня лексичних узагальнень допомагає використання ігрових завдань. Робота проводиться із залученням основних частин мови – іменників, прикметників та дієслів. Так, зокрема, для засвоєння категоріального рівня лексичних узагальнень іменників дітям четвертого року життя із ЗНМ можна запропонувати гру „*Наведи порядок*”, у якій учитель-логопед задалегідь хаотично розкладає на столі предметні картинки (наприклад, із зображенням *гриба, квітки, зайчика, шапки, чашки*) і просить дитину допомогти навести порядок. Дитина знаходить і подає вчителю-логопеду картинку із названим зображенням.

Формуванню у молодших дошкільників категоріального рівня лексичних узагальнень на матеріалі іменників приділяється більше уваги, адже, засвоївши „*модель узагальнення*”, дітям легше перенести (генералізувати) ці знання на мовленнєвий матеріал інших частин мови (зокрема прикметників і дієслів).

Саме тому варто пропонувати дітям ігрові завдання за ступенем ускладнення, де б використовувались зображення, підібрані таким чином, щоб предмети були: 1) зовсім різними, тобто абсолютно контрастними; 2) різними за величиною; 3) різними за величиною та кольором; 4) відмінними за кольором і формою; 5) мали ще й структурні відмінності.

Засвоєння категоріального рівня лексичних узагальнень прикметників відбувається на матеріалі ознак добре знайомих дітям – контрастних розмірів (*великі – маленькі*) та форм (*круглі – квадратні*). Так, зокрема, у грі „*Ляльки-сестрички*” вчитель-логопед розповідає дітям, що дві ляльки (наприклад, Ліля та Оля) збираються на свято і до їх нових суконь потрібно пришити гудзики. Діти допомагають лялькам, добираючи гудзики потрібного розміру (форми, кольору).

Засвоєння категоріального рівня лексичних узагальнень дієслів доцільно здійснювати шляхом використання фотографій самих дітей, на яких вони виконують різні дії. З метою підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи бажано, щоб на логопедичних заняттях використовувалися фотографії кожної дитини зокрема. Наприклад, у грі „*Що робить Вова?*” вчитель-логопед може так звернутися до дитини: „*Поглянь, це твої фотографії. На кожній фотографії ти щось робиш. Покажи, де ти сидиш? Де ти купаєшся? А де ти їси?*” Можна використати також фотографії інших членів родини.

Контекстуально зумовлені лексичні узагальнення

Засвоєння контекстуально зумовлених лексичних узагальнень відбувається у ході як спонтанного, так і корекційно спрямованого розвитку, з обов'язковим використанням різних частин мови (іменників, дієслів, прикметників).

Для кожної дитини вчитель-логопед добирає слова індивідуально, пам'ятаючи, що на матеріалі імпресивного мовлення кількість лексем має бути більшою, експресивного мовлення – меншою. Вчитель-логопед навчає дітей слухати текст, у якому неодноразово зустрічається незнайоме слово, запам'ятовувати його та знаходити відповідне зображення серед конфліктних.

Спільний з дитиною розгляд предмета, багаторазове повторення педагогом його назви, пояснення вчителем-логопедом призначення предмета та називання його основних частин, демонстрування характерних дій з ним, виконання дитиною вербальних інструкцій (наприклад, *взьми, принеси, дай* тощо) – все це допомагає молодшим дошкільникам із ЗНМ засвоїти контекстуально зумовлені лексичні узагальнення іменників. Так, наприклад, дітям можна запропонувати текст типу: *„Мама купила Марійці парасольку. Парасолька була красива і яскрава. З'явилися на небі чорні хмари. Марійка вийшла на вулицю. Дівчинка взяла з собою парасольку. Пішов дощ. Марійка відкрила парасольку. Вона сховалася під парасолькою від дощу”*.

Використання вчителем-логопедом нового слова у сполученні із різними знайомими молодшим дошкільникам із ЗНМ словами дієво допоможе у засвоєнні контекстуально зумовлених лексичних узагальнень прикметників.

Так, наприклад, дітям четвертого року життя із ЗНМ можна запропонувати наступний текст: *„Біжить колючий їжачок. Вся спинка у їжачка у колючках, тому він і колючий. На колючках у колючого їжачка яблучка. Їх колючий їжачок знайшов у саду. По доріжці йшов Артем. Дивиться – біжить колючий їжачок. Побачив колючий їжачок Артема і зупинився. Артем хотів погладити колючого їжачка, але колючий їжачок не любить, щоб його гладили. Згорнувся колючий їжачок у клубочок і хотів уколоти Артема. „Ой, який же ти колючий!” – вигукнув Артем”*.

Використання запитань, що передбачають відповідь виконанням чи імітацією дій, що вивчаються, допоможе краще засвоїти контекстуально зумовлені лексичні узагальнення дієслів.

Так, наприклад, можна використати у роботі наступний текст: *„Скоро настане зима. Бабуся сплела Наталочці теплий шарфик, Миколці сплела шапочку, а для Василька сплела рукавички. Тепло буде онукам взимку”*.

Видо-родові поняття

Підготовчою роботою до засвоєння видо-родових понять є утворення однорідних предметних груп спочатку з допомогою вчителя-логопеда, а потім самостійно. Так, наприклад, у вправі *„Мамині помічники”* вчитель-логопед виставляє перед дитиною формочку, в яку насипані зерна кукурудзи та квасоля. Дитина допомагає мамі відібрати

квасоллю для борщу, складаючи її в одну формочку, а в іншу формочку кладе зерна кукурудзи.

На подальших логопедичних заняттях відбувається удосконалення вміння групувати і класифікувати предмети та об'єкти за видородовими ознаками, розширення на наочно-образному рівні розуміння значення тих видородових понять, які найбільш близькі практичному досвіду дитини.

Так, наприклад, у грі „Новосілля” вчитель-логопед розповідає, що лялька Катруся переїхала на нову квартиру. Катруся просить допомогти їй розібрати речі – одяг скласти в одну шафу, посуд – в іншу.

Такі види роботи допомагають молодшим дошкільникам із ЗНМ перейти на вищі щаблі узагальнення.

Формування лексико-семантичних мовних явищ

Антонімія

Порівняння однорідних і неоднорідних предметів, контрастних за величиною та формою, шляхом накладання та прикладання дає змогу молодшим дошкільникам із ЗНМ підійти до розуміння такого лексико-семантичного мовного явища, як антонімія.

У процесі проведення корекційно-розвивальної роботи вчитель-логопед знайомить дітей зі словами, протилежними за значенням, на матеріалі різних частин мови (простих для розуміння прикметників, прислівників та дієслів) шляхом співвіднесення антонімічних пар із предметними зображеннями.

Так, зокрема, у грі „Пограємо з Топом” учитель-логопед розповідає, що ведмедик Топ ходить у лісовий дитячий садок і любить грати в різні ігри. Дитина серед 6 хаотично розкладених на столі картинок знаходить назване вчителем-логопедом зображення і відкладає в сторону. Антонімічну пару знаходить ведмедик і кладе поруч з відповідною картинкою. Таким чином утворюються три антонімічні пари картинок (наприклад, *чистий – брудний, великий – маленький, високий – низький, довгий – короткий, м'який – твердий; один – багато; вгорі – внизу, далеко – близько, швидко – повільно; сміється – плаче, стоїть – біжить*).

Виконуючи протилежні дії (наприклад, *закрити – відкрити коробку*), слухаючи віршовані мініатюри, у змісті яких зустрічаються обидва слова з антонімічної пари, діти четвертого року життя навчаються розуміти та вживати антоніми.

Багатозначність

Формуванню розуміння багатозначності передуює тривала попередня робота у вигляді ігрової та конструктивної діяльності, під час якої молодші дошкільники із ЗНМ складають різнокольорові башточки з чотирьох, однокольорові – з п'яти кілець, трискладові мотрійки,

баночки та кубики-вкладки, предметні картинки, кожна з яких розрізана навпіл по вертикалі чи горизонталі та утворює дві симетричні частини одного зображення.

За допомогою вчителя-логопеда діти підходять до розуміння того, що кожен предмет має свої складові. Молодші дошкільники із ЗНМ вчать виділяти і співвідносити частини власного тіла із аналогічними як у людей, так і в іграшок, виділяти окремі частини предметів і знаходити їх за проханням педагога.

Так, наприклад, у грі „Склеїмо картинки” вчитель-логопед розповідає, що у Петрика є менший братик Лесик. Якось Петрик малював картинки. Мама покликала Петрика, а його малюнки залишилися на столі. Лесик підійшов до столу і порвав картинки. Петрик дуже засмутився, коли побачив, що наробив маленький Лесик. Педагог пропонує допомогти Петрикові склеїти картинки.

Вчитель-логопед називає деталі, а дитина добирає відповідні частини до картинок (зображення: *півень – хвіст, метелик – крило, рибка – голова, квітка – стебло, кінь – ноги*).

На основі вже отриманих знань у ігровій формі, з використанням значної кількості мовленнєвого матеріалу та наочності, відбувається знайомство з багатозначними словами, вираженими різними частинами мови.

Так, зокрема, гру „Знайди картинку” вчитель-логопед розпочинає із заклички:

Ти уважно придивись,
Та дивись – не помились.
Поміркуй гарненько ти,
Зможеш ніжку (носик, ручку) ти знайти?
(Ю. Рібцун)

Педагог викладає в ряд 6 картинок (зображення: *ніжка у гриба, у хлопчика, у стола, у стільця; шапочка у дівчинки, у гриба; носик у чайника, у собачки, у дівчинки; ручка у сумки, у чашки, у дверей, у ляльки, у хлопчика; вуса у дідуся, у котика, у сома*). Дитина знаходить серед зображень ті, які мають спільну деталь, вказану вчителем-логопедом.

Тільки після відпрацювання та досягнення розуміння дітьми багатозначності іменників можна переходити до роботи над зазначеним лексико-семантичним мовним явищем на матеріалі інших частин мови.

Розвиток системи морфологічного словотворення

Елементи морфологічного аналізу слова

Розвиток системи морфологічного словотворення відбувається шляхом акцентування уваги молодших дошкільників із ЗНМ на морфологічному оформленні слів. З опорою на наочність діти четвертого

року життя порівнюють слова за звучанням та значенням, за допомогою вчителя-логопеда виділяючи морфологічний маркер – суфікс.

У процесі проведення логопедичної роботи діти вчаться знаходити серед запропонованих (у т.ч. конфліктних) зображень предмет, назва якого має певний морфологічний маркер. Таким чином у молодших дошкільників із ЗНМ формується елементарний морфологічний аналіз слова.

Так, наприклад, у грі „*Два зайчики*” вчитель-логопед повідомляє, що до нас у гості завітали зайці. Їх двоє: один великий – тато-засць, а інший – маленький – зайченя. Педагог пропонує дітям розглянути гостей, звертає увагу на те, що у великого зайця велика голова, великі вуха, лапи, а у маленького – все маленьке – голівка, вушка, лапки. Вчитель-логопед пропонує показати названу частину тіла у того чи іншого зайця і погладити її. Можна так звернутися до дитини: „*Покажи, у кого маленькі вушка? Покажи, де маленькі вушка? А де великі вуха? Де спина? Де спинка?*” тощо. Вчитель-логопед інтонаційно підказує дітям – називаючи тоненьким голоском частини тіла маленького зайченяти.

Дериваційне значення слів

Внаслідок вироблення у молодших дошкільників орієнтування на лексичне значення слова, акцентування уваги на морфологічному оформленні слів у дітей четвертого року життя із ЗНМ з’являється розуміння дериваційного значення іменників. Вчителем-логопедом відпрацьовується розуміння дітьми зменшувально-пестливих форм слів, а також слів на позначення дитинчат тварин, що є найбільш доступним для молодших дошкільників із ЗНМ.

Так, наприклад, у вправі „*Хто у кого?*” вчитель-логопед виставляє свійських тварин та їх дитинчат парами. Дитина показує ту тварину (дорослу чи дитинча), яку назве вчитель-логопед (*кішка – кошеня, коза – козеня, курка – курча, качка – каченя*). Наприклад: „*Де кішка? Де кошеня?*”. Можна виставити тварин і дитинчат врозкид, а дитина знаходить і утворює пару з відповідних іграшок.

Вироблення прогнозування на лексико-фонологічному рівні

Операцію ймовірного прогнозування ще називають випереджувальним синтезом, адже це уміння передбачати наступні елементи мовного ланцюга за його попередніми елементами на основі наявного мовного досвіду (Г.А. Амінєв, В.В. Тищенко, О.С. Фейнберг та ін.).

Вироблення прогнозування на лексико-фонологічному рівні у значній мірі залежить від рівня розвитку вербальної пам’яті молодших дошкільників із ЗНМ. У процесі проведення корекційно-розвивальної роботи вчитель-логопед допомагає дітям навчитися здійснювати прогнозування на матеріалі словосполучень, речень, текстів різної інформативної ємності шляхом добору відповідних картинок.

Так, наприклад, у вправі „Підбери картинку” вчитель-логопед викладає перед дитиною кілька картинок, починає словосполучення (речення). Дитина серед картинок вибирає такі, назви яких можна використати для того, щоб закінчити словосполучення (речення). Така робота у подальшому допомагає дітям актуалізувати засвоєні мовні знання та використовувати їх у власних актах комунікації.

Формування смислового контролю

Формування смислового контролю у значній мірі залежить від рівня сформованості у дітей слухового контролю, розвитку слухової уваги та пам'яті.

Попередньо з молодшими дошкільниками із ЗНМ проводяться ігри на визначення зміни напряму звучання музичної іграшки, запам'ятовування послідовності звучання 2–3 музичних іграшок, відтворення серії простих ритмів.

Формування власне смислового контролю за мовленням дорослих відбувається у іграх, в яких у тексті казки діти мають помічати навмисні помилки, заперечливо хитаючи головою. Прикладом такої роботи може слугувати гра „Так чи не так?”, в якій учитель-логопед читає текст, а діти невербально реагують на помилку (хитають головою, піднімають руку, плескають в долоні тощо): „Жили-були дід та баба. (Так чи не так?) Була у них курочка Ряба. (Так чи не так?) Знесла Ряба Колобка. (Так чи не так?) Дід бив-бив – не розбив. (Так чи не так?) Баба била-била – не розбила. (Так чи не так?) Мишка бігла та хвостиком махнула. (Так чи не так?) Колобок упав та й покотився по доріжці в ліс. (Так чи не так?) Дід плаче. (Так чи не так?) Баба плаче. (Так чи не так?) А курочка кудкудахкає: „Не плач, діду! Не плач, бабо! Я знесу вам Колобка не простого, а золотого!” (Так чи не так?)”.

Таким чином, у процесі розвитку лексичної складової мовлення у дітей відбувається поетапне формування узагальнюючої функції слова, засвоєння лексико-семантичних мовних явищ антонімії, синонімії та багатозначності (елементарних форм), опанування елементарних навичок словотвору, що дає змогу поступово скоригувати складне системне мовленнєве порушення – загальний недорозвиток мовлення.

In the article methodical recommendations are showed for forming of lexical component of an impressive speech in the younger group speech therapy for children with general speech undevelopment.

Keywords: general undevelopment of speech, the younger preschoolers, the lexical component of an impressive speech.

Отримано 29.9.2011

УДК 376-056.264:51

Л.І. Ружицька

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НОРМАЛЬНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ТА З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

У статті розглянуто причини виникнення труднощів у молодших школярів в нормі та з тяжкими порушеннями мовлення при розв'язуванні арифметичних задач.

Ключові слова: арифметична задача, мислення, розвиток, розуміння.

В статье рассмотрены причины возникновения трудностей у младших школьников в норме и с тяжелыми нарушениями речи при решении арифметических задач.

Ключевые слова: арифметическая задача, мышление, развитие, понимание.

У системі загальної середньої освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

Процес розв'язування арифметичних задач досліджувався з різних поглядів: психології (Д.Н. Богоявленський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, В.А. Крутенський, А.М. Леушина, Н.О. Менчинська та інші), нейропсихології (О.Р. Лурія, Н.Я. Семаго, Н.М. Семаго, Л.С. Цветкова та інші), педагогіки (В.П. Вахтерова, Й. Ф. Гербарта, П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменського, И. Г. Песталоцци та інші). Особливості засвоєння арифметичних задач дітьми в нормі були вивчені Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Анциферовою, Л.С. Виготським, А.Ф. Лазурським, А.Н. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, Б.М. Тепловим та іншими. Ряд

науковців (А.В. Брушлінський, Є.П. Крінчик, В.А. Крутецький, А.Н. Леонтьєв, Н.А. Мансуров, А.М. Матюшкін, Н.О. Менчинська, І.П. Павлов та інші) розглянули арифметичні задачі, як засіб розвитку математичних здібностей у дітей. І безумовно досліджували ефективні методи, шляхи формування у молодших школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі (А.С. Пчелко, Г.Б. Поляк, М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, О.М. Полєвщикова, М.В. Богданович, О.О. Свечніков, М.І. Моро та інші).

Таким чином були сформовані різні точки зору у науковців, що до доцільності вивчення дітьми арифметичних задач.

Н. О. Менчинська, М. І. Моро, Г. Б. Поляк, О. С. Пчелко та інші вказують, що розв'язування арифметичних задач є засобом, що сприяє засвоєнню математичних понять та законів, за допомогою яких розкривається життєвий зміст задач. Вона розвиває мисленнєві процеси: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, тощо. Які допомагають використовувати ці закони не лише при вивченні математики, але і у повсякденному житті [1, 3, 7].

С.Л. Соболева, А.Л. Мінц зазначають, що навчання розв'язувати арифметичні задачі є складним і недоцільним тому, що краще навчати розв'язувати задачі алгебраїчним шляхом, це буде простіше, швидше і у старших класах, дорослому житті арифметичний спосіб майже не використовується. Але М. Н. Покровська зауважує, що робота яка не викликає зі сторони учня достатньо значних зусиль, позбавлена педагогічної цінності [3].

На нашу думку, саме розв'язування арифметичних задач сприяє розвитку та виникненню пізнавального інтересу. Він спрямовується на розв'язання питань, що з'являються в учнів. Адже в процесі роботи вчитель не повідомляє їм готових відповідей, а робить їх учасниками, здобувачами знань. Він стимулює їх до роздумів над незрозумілим і спонукає до запитань. Перед молодшими школярами відкриваються нові знання, які можуть сприяти отриманню більшої інформації.

П.А. Шеварьов зробив важливий висновок, що в процесі оволодіння математичним розумінням, міркуванням, навиками розв'язування арифметичних задач учні перестають задумуватись над тими або іншими правилами, якщо засвоїли та усвідомили їх, але діють у відповідності з ними [3].

Учні молодших класів опановують типи, способи, які не лише дозволяють їм розв'язувати арифметичну задачу, а і життєву ситуацію. Арифметична задача є одним з видів ефективних вправ, які позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності школярів (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, тощо). В дітей формуються нові і закріплюються в процесі застосування вже здобуті знання, вони набувають практичних вмінь, необхідних у повсякденному житті.

Проблема арифметичних задач у курсі математики загальноосвітньої школи має багато аспектів: з'ясування їх функцій і цілей у навчанні; взаємозв'язок задач і теоретичних знань; питання класифікації; визначення змісту шкільних задач, методів і способів їх розв'язування. Усі ці перераховані складові знайшли своє відображення в психолого-дидактичній і методичній літературі [1, 3, 7].

Проте і сьогодні, незважаючи на те, що за час навчання в школі кожен учень розв'язує значну кількість арифметичних задач, часто зустрічаються випадки, коли школяр показує високий рівень теоретичних знань, проте арифметичні задачі може розв'язувати лише за запропонованим зразком, тобто не може самостійно визначити план розв'язування, встановити функціональні залежності між даними і шуканими величинами, скласти відповідну математичну модель.

Практика навчання математики в загальноосвітній школі за різними діючими підручниками і навчальними посібниками та аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми навчання учнів розв'язуванню арифметичних задач дають підстави для таких висновків: основні причини не сформованості в учнів умінь щодо розв'язування арифметичних задач полягають в тому, що під час навчання математики як у початковій, так і в основній школах переважна більшість учнів не одержує достатніх знань про структуру арифметичних задач, їх типи, методи і способи розв'язування. Часто, розв'язуючи їх учні не усвідомлюють своєї діяльності та не в змозі самостійно знайти раціональний спосіб розв'язування.

Ми погоджуємося з думкою сучасних математиків і методистів (С.М. Нікольський, З.І. Слєпкань, О.В. Шевкін), які вважають, що ще однією причиною такого стану є неправомірне виключення в другій половині ХХ ст. із курсу математики основної школи саме арифметичних способів розв'язування задач, недостатня увага до цих способів у сучасній школі та передчасний перехід до використання методу рівнянь [1, 3, 7].

Зауважимо, що в сучасній російській школі вже зроблені рішучі кроки з відновлення ролі арифметичних способів під час розв'язування задач у 5-6-х класах. Про це свідчить зміст задачного матеріалу підручників, що створені авторськими колективами, які очолювали Г.В.Дорофєєв і С.М.Нікольський [7].

Доцільно розв'язування великої кількості обчислювальних вправ замінити меншою кількістю, але арифметичних задач, за допомогою яких учнів можна навчити загальному підходу до розв'язування задач: розуміти структурну будову задачі та виділяти її умову і вимоги, усвідомлювати загальні методи і способи розв'язування задач, використовувати аналітичний і синтетичний методи міркувань. Крім того, під час розв'язування арифметичних задач слід звернути увагу на

ознайомлення учнів із поняттями „модель” і „моделювання” та формування в них вмінь використовувати свої знання з математики для розв’язання проблемних ситуацій, що можуть виникнути в їх майбутній професійній діяльності.

До недавнього часу вважалося, що діти з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку (ТПМ), які мають збережений інтелект і нормально розвинуті біологічний слух і зір, не відчувають серйозних труднощів при вивченні математики, а тому спеціально ця проблема практично не вивчалась. Однак у певної частини дітей з ТПМ у працях Н.С. Гаврилової та В.В. Тарасун було виявлено порушення процесів і функцій пізнавальної діяльності, що дозволило припустити: вони можуть бути причиною труднощів засвоєння математичних знань значної кількості школярів. [5].

У викладанні математики значне місце займають арифметичні задачі. Висока оцінка такого вміння пояснюється великим значенням цього виду математичної роботи. Арифметичні задачі мають загальноосвітнє, корекційно-виховне та практичне значення для учнів з порушенням мовлення. На початковому етапі роботи саме на матеріалі задач найлегше зобразити практичну ситуацію, яка формує у дітей розуміння обчислювальних операцій [5].

Розв’язання арифметичних задач значно впливає на розумовий розвиток учнів, на розвиток їх мислення, мовлення, уваги, уявлення, пам’яті, спостережливості тощо. Вони сприяють формуванню системи математичних знань, умінь і навичок.

У психологічному плані виділено ті операції мислення, з яких складається процес розв’язування арифметичних задач. Дослідження проведені О.Р. Лурія, виявили, що процес розв’язання задачі, відтворює ті риси, які характеризують інтелектуальний акт. Задачі виступають тим засобом, який розвиває логічне мислення [5].

До складу арифметичної задачі входить основне запитання, відповідь на яке забезпечує розв’язання задачі. Це запитання дається в певних умовах, які необхідно піддати попередньому аналізу, щоб отримати достатню інформацію про логічні і математичні зв’язки та відносини, сформульовані в задачі. Це досягається протягом орієнтовно-дослідницької діяльності. На основі отриманих даних той хто розв’язує може і має побудувати загальну схему або розгорнутий змістовний план розв’язку задачі, і лише після цього він переходить до пошуку конкретних арифметичних операцій, відповідних створеному плану [6].

Будова загальної схеми або змістовного розгорнутого плану розв’язку задачі залежить від багатьох факторів: а) рівня складності задачі; б) ступені автоматизованості вміння розв’язувати арифметичні задачі в цілому або даної категорії задач; в) ступені розвитку

мисленневих процесів; г) рівня на якому розв'язуються подібні задачі – рівень матеріалізованих розгорнутих дій з широким використанням розгорнутого мовлення, рівень скорочених і внутрішніх розумових дій [6].

Процес розв'язування задачі протікає при обов'язковому самоконтролі за виконуваними діями, як за ходом, так і в кінці розв'язку задачі. Таким чином, як і кожна інтелектуальна діяльність, розв'язування арифметичної задачі складається з ряду пов'язаних між собою фаз: фаза орієнтування і побудови плану, фаза застосування системи конкретних операцій і контролю – все це і є структурними компонентами розумового процесу. В залежності від рівня розвитку мислення він може містити всі структурні компоненти або бути скороченим за їх складом [6].

Однак на сучасному етапі визначено, що труднощі засвоєння арифметичних задач обумовленні недорозвитком у молодших школярів з ТПМ базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н.С. Гаврилова, Л.Є. Томме та інші) [8], симультанних та сукцесивних синтезів (В.В. Тарасун) [9].

Є.Ф. Соботович стверджує, що в дітей з ТПМ виявляються вибірккові порушення розумових операцій: аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, узагальнення на вербальному матеріалі [8].

І.Т. Власенко (1990) зауважує, що у них тією чи іншою мірою несформовані усі пізнавальні процеси, структура порушень яких характеризується нерівномірністю. Особливості мисленневих процесів, сприймання, пам'яті, нестійкість емоційно-вольової сфери, специфіка мотивації цих учнів негативно впливають на успішність засвоєння ними навчального матеріалу [6].

В.В. Тарасун (2004) у своїх наукових працях відзначає, що в основі труднощів у навчанні дітей з ТПМ лежать такі причини, як: недорозвиток сукцесивних та симультанних (перцептивних, мнестичних, мовленнєво-мисленневих) синтезів. Як наслідок у них недостатньо сформулюються загальні (наочно-образне та логічне мислення, мовлення, увага, уява, пам'ять, моторика, оптико-просторові уявлення) та спеціальні (лінгвістичні, математичні, графічні, читацькі, природничі) навчальні здібності [9].

Дослідження Л.Є. Томме (2007) показують, що у дітей з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики. Діти з ТПМ з труднощами засвоюють пряму і зворотну послідовність елементів в ряді, не впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що говорить про неповноцінність функцій, симультанності та сукцесивності сприймання, порушення зорового гнозису [10].

У дітей з порушенням мовлення у дошкільному віці і на початку

шкільного навчання має місце вузький обсяг пам'яті (Є.С. Алмазова І.Т. Власенко, Л.С. Волкова, Є.Г. Крутикова, Л.М. Шипіцина та інші) порівняно з нормою. Протягом навчання у початковій школі ці показники поліпшуються, однак слухо-мовленнєва пам'ять не досягає норми [2, 4, 5].

В наукових працях Н.С. Гаврилової (2007) зазначено, що в усіх дітей з ТПМ з первинно збереженим інтелектом спостерігається недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності. Рівень недорозвитку в учнів з ТПМ пізнавальної діяльності прямо не співвідноситься у них з рівнем недорозвитку мовлення. Рівень та особливості недорозвитку у дітей з ТПМ процесів та функцій пізнавальної діяльності мають, як спільні, так і відмінні особливості. У всіх учнів спостерігається недорозвиток сенсомоторної сторони мовлення й міцності запам'ятовування слухо-мовленнєвих слідів. Найбільші труднощі у них виявлено при проведенні порівняння (насамперед на вербальному матеріалі), а також здійсненні умовиводів. В частини учнів поряд з зазначеними функціями, процесами та операціями спостерігалася недостатня сформованість просторового праксису [9].

Нею також встановлено, що для частини учнів поряд з незначною не сформованістю кінетичного праксису, характерний значний недорозвиток регуляції та контролю слухо-мовленнєвої пам'яті. У іншій частини школярів спостерігається виражений недорозвиток кінетичного праксису, регуляції та контролю слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті, а також такої операції мислення, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків [9].

У частини школярів поряд зі зазначеним недорозвитком кінестетичного праксису Н.С. Гавриловою виявлено недостатню сформованість швидкості запам'ятовування зорово-просторових та слухо-мовленнєвих стимулів, регуляції та контролю зорової пам'яті. У них також помічено значний недорозвиток такої операції мислення, як порівняння. Також у частини учнів виявлено недорозвинені такі операції мислення, як групування та узагальнення [9].

У решти школярів спостерігається особливо значний недорозвиток всіх властивостей слухо-мовленнєвої та зорово-просторової пам'яті (обсягу, міцності запам'ятовування зорово-просторових та слухо-мовленнєвих стимулів, регуляції та контролю слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті), а також значну не сформованість таких операцій мислення, як порівняння, групування, узагальнення. Доведено, що завдання, спрямовані на дослідження цих операцій мислення учні виконують з набагато меншою кількістю помилок у роботі з наочним матеріалом, ніж у роботі з опорою на вербальний матеріал. Можна вважати, що виражена не сформованість у них пам'яті зумовлює значні

труднощі в процесі оперування інформацією в абстрактно-логічному плані.

Такі особливості пізнавальної сфери дітей з ТПМ, які можна розглядати структурно та системно і є основними причинами наявності загальних та специфічних труднощів засвоєння математики. З огляду на це, можна вважати, що опора у навчанні на ці психічні процеси дає максимально ефективно засвоєння математики.

Важливим є те, що в учнів з ТПМ, поряд з недорозвитком зазначених психічних процесів, функцій та операцій Н.С. Гавриловою виявлено найбільш розвинені – це зорові сприймання та зорово-мовленнєва пам'ять [9].

І.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, досліджуючи особливості уваги у дітей з ТПМ, відзначають не сформованість усіх видів контролю. Р.І. Лалаєва відзначає, що в таких учнів знижена працездатність, підвищена втомлюваність, увага часто розсіюється [6, 11].

Отже, результати аналізу наукових досліджень дітей з порушеннями мовлення свідчать про те, що у них наявні особливості недорозвитку не лише мовлення, а й своєрідність розвитку усіх психічних процесів та функцій, які зумовлюють труднощі у формуванні навичок письма, читання, лічби, аналізу змісту арифметичних задач тощо.

З огляду на це ми можемо припустити, що помилки обумовленні недорозвитком процесів і функцій пізнавальної діяльності структурного типу будуть виникати у процесі розв'язування арифметичних задач у цієї категорії дітей на всіх етапах роботи з нею: читання змісту арифметичної задачі; переказу тексту арифметичної задачі; аналіз змісту арифметичної задачі; синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому); скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій; обчислення арифметичних дій при розв'язанні задачі; формулювання загальної відповіді.

Типи труднощів при засвоєнні арифметичної задачі будуть залежати від структури порушення пізнавальної сфери. В процесі засвоєння нових складних видів засвоєння арифметичних задач без спеціальної корекційної роботи вони не зникатимуть, а лише змінюватимуться.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / под ред. М. Моро, А. Пышкало. – М.: Просвещение, 1977. – 342 с.
2. Андрусина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення // Дефектологія. – 1999. – №4. – С. 20-28.

3. Бантова М.О. Методика викладання математики в початкових класах. – К.: Вища школа, 1982. – 288 с.
4. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
5. Даниленкова О.Р. Развитие предметного запоминания у детей с нерезко выраженным недоразвитием речи // Дефектология. – 2000. – № 6 – С. 18-29.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
7. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. – М.: Учпедгиз, 1950. – 119 с.

In the article reasons of origin of types of difficulties are considered for junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting at extrication of arithmetic tasks.

Keywords: arithmetic task, thought, development, understanding.

Отримано 29.9.2011

УДК 376.1 – 053.5

О.М. Ткач

СТРУКТУРА І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ СПРИЙМАННЯ ТА ПОРОДЖЕННЯ ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ

У статті висвітлені погляди науковців на процеси породження та сприймання висловлювання, формування програми висловлювання у дітей з нормальним і порушеним мовленнєвим розвитком, визначено рівні породження висловлювання та механізми сприймання висловлювання.

Ключові слова: мотив, задум, структурування, граматико-семантична програма, асоціативний і семантичний образ слова, звуковий образ, сприймання, експресивне та ымпресивне мовлення.

В статье раскрыты взгляды учёных на процессы порождения и восприятия речи, формирование программ высказываний у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием, определены уровни порождения высказываний и механизмы восприятия речи.

Ключевые слова: мотив, замысел, структурирование, граматико-семантическая программа, асоциативный и семантический образ слова, звуковой образ, восприятие, импресивная и экспресивная речь.

Успішний розвиток мовлення дитини забезпечується багатьма чинниками. Один з них є взаємодія з носієм мови, що для дитини стає взірцем для наслідування. Спілкування з дорослим є одним з найважливіших факторів загального психічного розвитку дитини. Цей процес складається, на думку М.І. Лісіної, з трьох основних категорій засобів спілкування:

- 1) експресивно-мімічних,
- 2) предметно-дієвих,
- 3) мовних операцій.

У шкільному віці процес формування мовлення проходить дуже інтенсивно. Перш за все вдосконалюється узагальнююча функція мовлення. На наступних етапах розвитку відбувається відокремлення мовлення від практичного досвіду, формується регулююча і плануюча функція мовлення.

Таким чином, найбільш істотно при аналізі досліджень з проблеми формування лексики у дітей розглянуто зростання обсягу словника, вікові динамічні зміни системи значень слів, рівень усвідомлення дитиною мовленнєвої дійсності.

Психолінгвістична теорія мовленнєвої діяльності, концепції про процеси породження і сприймання мовлення розкривають структуру і особливості цих процесів, дозволяють визначити шляхи формування основних компонентів мовлення і потенційні можливості мовленнєвого розвитку.

Л. С. Виготський склав **схему внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення** як послідовності взаємопов'язаних фаз діяльності, що включає такі етапи:

- 1) мотивація, намір;
- 2) думка - мовленнєва інтенція,
- 3) опосередкування думки у внутрішньому мовленні;
- 4) опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів - реалізація внутрішньої програми;
- 5) опосередкування думки в словах - акустико-артикуляційна реалізація мовлення.

Мотивація є першою ланкою в процесі породження мовлення. Від мотивації, від потреб людини зароджується думка як одиниця мислення. Одиницею мовленнєвого мислення Л. С. Виготський вважав значення слова. Він також виділив "внутрішнє мовлення" - мовлення "для себе". У внутрішньому мовленні думка перетворюється в слово, що складається з предикатів, а слова переходять із задуму в значення, виникають словесні позначення елементів змісту. Внутрішнє мовлення

реалізується згодом у зовнішнє. Рух від думки до слова, за Л. С. Виготським, відбувається у вигляді перетворення особистісного змісту (мови думки) в загальнозрозуміле значення (мову слова).

М. І. Іжинкін, продовжуючи роботу Л. С. Виготського, припустив, що у свідомості людини існує **універсальний предметний код (УПК)**, що позначає дійсність у вигляді схем, чуттєвих образів. За Н. І. Іжинкіним, рух від думки до слова у внутрішньому мовленні починається з перекодування внутрішнього невербального "предметно-схемного" коду у вербальне мовлення. Слова і вислови синтезуються кожен раз за певними правилами.

А. Р. Лурія вважав, що в процесах породження і сприймання мовлення "думка використовує коди мови", а слово являє собою складну систему кодування, що реалізує функції позначення, аналізу та узагальнення. Мовлення за А. Р. Лурією - це система синтагм (цілих висловлювань). **Процес породження мовлення по А. Р. Лурії** включає в себе наступні етапи:

- 1) мотив;
- 2) задум;
- 3) внутрішнє мовлення - "механізм, що перетворює внутрішні суб'єктивні смисли в систему зовнішніх розгорнутих мовних значень";
- 4) формування глибинно - синтаксичної структури;
- 5) зовнішнє мовленнєве висловлювання, що спирається на поверхнево - синтаксичну структуру.

Детальний аналіз мовленнєвої діяльності був здійснений у 1960-1970 роках Московською психолінгвістичною школою (А. А. Леонтьєв, Т. В. Рябова-Ахутіна та ін.) А. А. Леонтьєв узагальнив фундаментальні положення вчених в **концепцію породження і сприймання мовлення**. Дослідники встановили, що в основі теорії породження мовного висловлювання лежить евристичний принцип - мовець може вибрати різні **моделі породження мовлення**.

За А. А. Леонтьєвим модель породження мовлення складається з етапів:

підетап - мотивація, орієнтування;

1 етап - внутрішнє програмування. Внутрішня програма відповідає тільки змістовому ядра майбутнього висловлювання (суб'єкт, предикат або об'єкт);

2 етап - граматико-семантична реалізація внутрішньої програми;

3 етап - моторне програмування. На початковому етапі здійснюється орієнтування в ситуації і формуються комунікативні наміри. На етапі створення внутрішньої програми мовленнєві наміри опосередковуються кодом особистісних смислів і створюється основна концепція висловлювання. Цей процес забезпечується діалектичною єдністю та інтеграцією думки та мовленнєвих операцій. На наступному етапі задум перетворюється в програму висловлювання на основі

сміслового структурування дійсності та її відображення у знаках мовного коду. У внутрішньому мовленні відбувається семантична і граматична реалізація висловлювання. На заключному етапі відбувається звукова реалізація висловлювання.

Під керівництвом А. М. Шахнаровича проводилися дослідження з **проблеми формування програми висловлювання у дітей** на етапі однослівних речень. Було встановлено, що в цей період дитина здійснює предикуювання (співвіднесення висловлюваного у реченні з дійсністю). Дослідники виділили наступні етапи розвитку предикативності у дітей:

- 1) слово-речення і ситуація не розчленовані, характерне використання жестів;
- 2) етап смислового синтаксисування - з'єднання елементів ситуації без вираження зв'язку між ними;
- 3) з'єднання елементів ситуації за допомогою інтонації,
- 4) розгорнуте граматично структуроване висловлювання.

Т. В. Ахутіна, вивчаючи розлади при афазії, також розробила модель породження мовного висловлювання і визначила **рівні породження мовлення**:

- 1) мотивація;
- 2) думка,
- 3) внутрішня смислова програма - смислове синтаксисування і вибір смислів у внутрішньому мовленні;
- 4) семантична структура речення - семантичне синтаксисування і вибір мовних значень слів;
- 5) лексико-граматична структура речення - граматичне структурування і вибір слів за формою;
- 6) моторна програма синтагми - кінетичне програмування та вибір артикулем;
- 7) артикуляція.

У дітей на ранніх етапах розвитку мовленнєвої структури висловлювання (семантична і фазична) не розчленовані і організовуються смисловим синтаксисом. Дитина виділяє словом найбільш значимий компонент ситуації - предикат (тему), а підмет (рема) мається на увазі. Дослідження Т. В. Ахутіної довело складність семантизації в процесі мовотворення. Автор робить важливий висновок про те, що етапи мовної компетентності дитини співвідносяться з рівнями породження мовлення у дорослого.

І. А. Зімня виділяє **3 рівні мовотворення**:

- 1) мотиваційно-спонукаючий - містить мотив і комунікаційний намір;
- 2) процес формування і формулювання думки - змістотворча і формуюча фази;
- 3) реалізація висловлювання у зовнішньому висловлюванні.

У роботах А. А. Леонтьєва, Т. В. Ахутіної, І. А. Зімньої простежується єдність поглядів на природу породження мовлення. Процес мовотворення розглядається як цілеспрямована, вмотивована діяльність, яка має певні етапи, рівні. Внутрішня програма висловлювання забезпечується різними кодовими системами (мовноруховою, слуховою, зоровою, предметно-схематичними кодами).

У процесі вибору слів виділяють три етапи пошуку:

- асоціативний за семантичним образом слова;
- за звуковим образом слова;
- на підставі суб'єктивної характеристики слова.

Дослідження Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна, А. Р. Лурії, А. А. Леонтьєва та ін лягли в основу теорії мовленнєвої діяльності. Її основним положенням є ідея про те, що мовлення дитини розвивається в результаті генералізації мовленнєвих явищ, сприймання мовлення оточуючих і власної мовленнєвої активності.

Сприйняття мовлення відбувається за тими самими закономірностями, що й інше сприйняття. Існують дві ситуації сприйняття - первинне формування образу сприймання і розпізнання вже сформованого образу (А. А. Бодальов, 1982).

Представники Московської психолінгвістичної школи вважають, що більшість ситуацій сприймання мовлення пов'язані з використанням вже сформованого еталону за моторними і сенсорними ознаками. Слово має стійкий моторну образ, стійке звучання і графічне зображення. Звуковий образ слова є одиницею смислового сприймання. Смыслоразрізнявальну роль відіграють фонемі, ознаки звуків мовлення людини. Л. С. Виготський писав, що одиницею мови в звуці є фонема, тобто неподільна фонологічна одиниця, яка зберігає всі основні властивості всієї звукової сторони мовлення у функції позначення. В українській мові смыслорозрізнявальними ознаками є:

- 1) глухість - дзвінкість (тин - дим),
- 2) твердість - м'якість (віл - сіль);
- 3) наголошеність - ненаголошеність (замок-замок).

Диференціацію звуків мовлення, фонем забезпечує фонематичний слух. Крім фонематичного слуху важливе значення в процесі породження і сприймання мовлення відіграє його моторна ланка - набір узагальнених артикулем, які відрізняються чіткими фонематическими ознаками і забезпечують стійкість звучання і вираження слова.

Слово є єдністю звучання і значення. Компонентами семантики слова є предметна віднесеність, значення і зміст. Слово тіснопов'язане з предметними образами, є їх відображенням. Значення слова - це узагальнене і стійке відображення предметного змісту, включеного в суспільно-практичну діяльність людини. Воно виділяє істотні ознаки, узагальнює їх, і на цій основі відносить предмет до певної категорії.

Л. С. Виготський підкреслював, що в процесі розвитку дитини слово змінює свою смислову структуру, збагачується системою зв'язків і стає узагальненням більш високого рівня. Значення слова розвивається у двох аспектах: змістовому і системному. Змістовий розвиток полягає у зміні предметної віднесеності слова, яка набуває категоріальний характер. Системний розвиток значення слова пов'язаний з тим, що змінюється функціональна система, що стоїть за даним словом (на ранніх етапах розвитку дитини - це афективний зміст, у дошкільному віці - набутий досвід, образи, пам'ять, у дорослої людини - система логічних зв'язків, включення слова в ієрархію понять). Зміст слова - це індивідуальне значення, яке набуває слово для людини в кожній конкретній ситуації, породжується усім життєвим досвідом людини (О. М. Леонтьєв, 1972; А. Р. Лурія, 1969, 1975; Л. С. Виготський, 2000; Л. С. Цветкова, 1985).

Механізм смислового сприймання висловлювання по І.А. Зімній складається з двох фаз:

1) на основі ототожнення слова приймається рішення про смислового ланку (синтагмі, двуслівному поєднанні) і про зв'язки між смисловими ланками;

2) фаза смислоформування - узагальнення результату перцептивно-мисленнєвої роботи і переведенні його на цілу одиницю розуміння - загальний зміст повідомлення.

Мовлення у психічній сфері людини займає певне місце і реалізує функції, на основі яких здійснюється спілкування. Опції мовлення за Л. С. Цветковою:

- комунікативна функція: мовлення є засобом і формою спілкування;

- функція регулювання діяльності, організації та зв'язування інших психічних процесів;

- функція узагальнення: слово аналізує і виділяє предмети, однорідні за вмістом у певні категорії;

- когнітивна функція: засіб і форма пізнавальної діяльності;

- номінативна функція: слово позначає і заміщає предмети, об'єкти, явища;

- емоційно-виразна функція: конкретний зміст слів передається за допомогою інтонації, модуляції голосу, ритміко-мелодичного компонента, пауз, жестів, міміки.

Всі мовленнєві функції взаємопов'язані, опосередковані одна другою.

Теоретико-методологічні концепції Л. С. Виготського, А. Р. Лурії, А. Н. Леонтьєва розкривають глибокий взаємозв'язок мовлення і формування вищих психічних функцій. Психологи (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, А. В. Запорожець, А. О. Люблінська, Г. Л. Розенгарт-Пупко та ін) довели, що оволодіння мовленнєвою системою перебудовує всі основні психічні процеси у дитини. Слово виявляється

потужним фактором, якісно змінює психічну діяльність, відповідним відображення дійсності і опосередковуючим нові форми уваги, пам'яті, уяви, мислення, а також діяльності. У міру розвитку мовлення свідомість переходить з рівня безпосереднього, чуттєвого досвіду на рівень узагальненого, раціонального пізнання.

Мовлення бере участь у практичному, наочному і абстрактному мисленні, виокремлюючи суттєві ознаки сприйнятих явищ, ситуацій, які слово позначає і узагальнює. Мовлення - це спосіб формування та реалізації мислення, пізнавальної діяльності, спосіб зберігання загальнолюдського соціального досвіду. Слово дозволяє розкрити загальний і узагальнений зміст або значення речей, викликати в уяві образи-уявлення різної модальності (зорової, слухової, тактильної) і оперувати ними.

Дослідження А. Р. Лурії, Б. Г. Ананьєва, Г. Л. Розенгарт-Пупко і інших також показали, що на ранніх етапах формування мовлення провідна роль належить процесам сприймання і образів-уявленням. Л. С. Виготський писав, що будь-яке слово має початковий образ, і зростання словника дитини прямо пов'язане з утворенням чисельних і різноманітних зв'язків між образами предметів, явищ і словами, що їх позначають. Н. Х. Швачкіним було досліджено розвиток значень перших слів дитини. Найбільш ранні значення ґрунтуються на наочних узагальненнях за яскравими зовнішніми ознаками предметів. Наступний тип значень формується на об'єдні в одному пред'явленні подібних і відмінних ознак предмета. Третій вид значень характеризується загальними і найбільш постійними ознаками предмета. С. Л. Рубінштейн вважав, що слово є відображенням предмета, його зв'язок опосередковано через узагальнений зміст слова, через поняття, або через образ.

Сприймання під впливом мовлення стає більш точним і набуває вибіркового та системного характеру, стає осмисленим, категоріальним (Л. С. Виготський). Завдяки мовленню виникає логічна пам'ять, абстрактне мислення; в руховій сфері на базі елементарних рухів і дій формуються предметні дії.

Мовлення відіграє істотну роль у формуванні особистості, довільних форм регулювання та контролю поведінки. І. П. Павлов назвав мову вищим регулятором людської поведінки, а Л. С. Виготський розглядав її як основний засіб розвитку особистості, управління поведінкою людини (спочатку зовнішнє, потім внутрішнє).

"Онтогенез мовленнєвих здібностей - найскладніша взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, процесу що поетапно розвивається; з іншого - процесу розвитку предметної і пізнавальної діяльності дитини. І те, що розвивається в процесі розвитку дитячого мовлення - це не мова, а характер взаємодії наявних

у розпорядженні дитини мовних засобів і характеру функціонування цих засобів, тобто спосіб використання мовлення з метою пізнання та спілкування" (О. О. Леонт'єв).

"Основним і вирішальним у розвитку мовлення дитини є не саме по собі оволодіння номінативною функцією слова, а те, що дитина набуває змоги та вміння за допомогою слова вступити в спілкування з оточуючими" (С. Л. Рубінштейн).

Оволодіння мовленням - в основному відбувається несвідомо і залежить від здатності дитини аналізувати мовлення дорослих. Існує загальна стратегія засвоєння мовних правил: спочатку усвідомлюються основні, глибинні моделі мовлення і засновані на них мовленнєві правила, потім удосконалюється і уточнюється значення слова та способів його застосування.

Список використаних джерел:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологическое исследование / под ред. В. Колбановского. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1974. – 362 с.
3. Ижинкин Н. Механизмы речи. Издательство академии педагогических наук. – М.: Учпедгиз, 1958.– 462с.
4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.
5. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім"Слово", 2010. – 672 с.
6. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 352 с

The article highlighted the views of scientists on the processes of generation and perception of expression, the formation of the program statements in children with normal and impaired speech development, defined the level of expression and generation mechanisms of perception statements.

Keywords: motive, purpose, structure, grammar, semantic program, associative and semantic word image, sound image, perception, internal and external broadcasting

Отримано 29.9.2011

УДК 376.3:139.923.2

Л.М. Томіч

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Удосконалювання логопедичної роботи в системі реабілітації ініціює створення її адекватного організаційно-методичного забезпечення, заснованого на володінні всебічною інформацією про динаміку протікання корекційних процесів. Система моніторингу дозволяє простежити якісні й кількісні зміни в корекційній діяльності в системі реабілітації дітей з порушеннями розвитку, надає фактичний матеріал для аналізу корекційно-розвивального процесу з метою більш ефективного розв'язання конкретних завдань реабілітації.

Ключові слова: моніторинг, система моніторингу, критерій, результативність, логопед, логопедичні заняття.

Совершенствование логопедической работы в системе реабилитации инициирует создание ее адекватного организационно-методического обеспечения, основанного на владении всесторонней информацией о динамике протекания коррекционных процессов. Система мониторинга позволяет проследить качественные и количественные изменения в коррекционной деятельности в системе реабилитации детей с нарушениями развития, представляет фактический материал для анализа коррекционно-развивающего процесса с целью более эффективного решения конкретных задач реабилитации.

Ключевые слова: мониторинг, система мониторинга, критерий, результативность, логопед, логопедические занятия.

Удосконалювання логопедичної роботи в системі реабілітації, орієнтованій на сучасні досягнення науки й практики, ініціює створення її адекватного організаційно-методичного забезпечення, заснованого на володінні всебічною інформацією про динаміку протікання корекційних процесів, її стану й перспективах розвитку. З цього питання був виявлений ряд протиріч: між потребою в збільшенні обсягу й розширенні спектра первинної інформації про стан корекційного процесу з метою прийняття адекватних рішень і

складністю її збору, обробки й аналізу, що вимагають значних часових витрат; між потребою в максимальній актуалізації результатів контрольних-діагностичних досліджень із метою підвищення оперативності коригувальних впливів і ретроспективним характером оцінки стану корекційно-педагогічного процесу; між необхідністю знаходження коректних кількісних характеристик результативності корекційного процесу й малою придатністю для цих цілей традиційної системи оцінки якості праці логопеда.

Проблема отримання якісної, об'єктивної інформації в галузі спеціальної педагогіки має велике значення. По-перше, необхідність у ній зазнають логопеди для самооцінки професійної діяльності й оцінки досягнень дітей, які мають мовленнєві порушення з метою коректування логопедичного впливу. По-друге, гостру необхідність такої інформації зазнають і керівники корекційно-навчальних закладів, методичних кабінетів, реабілітаційних центрів при аналізі проведеної роботи й плануванні корекційно-розвивальної роботи, не на інтуїтивному рівні, а на науковій основі.

Інформація повинна відповідати наступним показникам: об'єктивність – отримані результати повинні відображати реальний стан досліджуваної проблеми, а особистісний фактор повинен бути мінімізований; точність – виміри повинні бути такими, щоб гарантувати значення дійсних показників із прийнятною точністю; повнота – джерела інформації повинні перекривати можливе поле одержання результатів або коректно репрезентувати його; достатність – обсяг інформації повинен відповідати потребам аналізу й бути достатнім для прийняття того або іншого рішення; оптимальність узагальнення – інформація повинна відповідати завданням корекційно-педагогічного процесу й служити їхньому вирішенню [3, 6].

Ми дійшли висновку, що цим вимогам найбільшою мірою буде відповідати моніторинг. Слово "моніторинг" походить від латинського "monitor" (нагадує, наглядає), у педагогічній науці моніторинг прийнято розуміти як спостереження, оцінку й прогнозування педагогічного процесу і явищ. Важливим для нашого дослідження є поняття "система моніторингу", яке ми розглядаємо як безперервне відстеження ходу, результату й ефективності корекційно-виховного процесу на основі збору й обробки одержуваної про нього інформації. При застосуванні системи моніторингу були прийнято до уваги 3 групи функцій, які необхідно виконувати: програмно-цільові (розвивальна, компенсаторна, корекційна й прогностична); технологічні (діагностична, моделююча, координаційно-регулююча, інформаційно-оцінна); соціально-психологічні (орієнтаційна, пропагандистська, мотиваційна, формуюча творчу активність). На наш погляд, саме така система моніторингу задовольняє всім системним показникам якості,

основними з яких є – реалізуємість, системність, ефективність, керованість.

Ми припустили, що якість логопедичної роботи підвищиться, якщо за допомогою моніторингу будуть постійно контролюватися, і відслідковуватися системоутворчі критерії й показники: вихідний рівень; діагностика проміжних зрізів; ефективність використовуваних методик, що забезпечують корекційний процес; ступінь задоволеності логопеда результатами своєї діяльності. Моніторинг корекційної діяльності дозволяє простежити якісні й кількісні зміни в корекційній діяльності в системі реабілітації дітей з порушеннями розвитку, а також дає можливість об'єднати сили різних фахівців; надає фактичний матеріал для аналізу корекційно-розвивального процесу з метою більш ефективного розв'язання конкретних завдань реабілітації.

У центрі уваги нашого дослідження перебувало питання про підвищення ефективності логопедичного впливу. У латинській мові "effectivus" означає продуктивний, діючий, такий, що дає потрібні результати. (Словник іноземних слів. 1988.- С. 595). Ефективність визначається як "відношення досягнутого результату (по тому або іншому критерію) до максимально досяжного або заздалегідь запланованого результату" (Психологія. Словник., 1990). На практиці дане поняття часто вживається як синонім слова "результативність". Ефективними називаються дії, які призводять до результату, задуманого як мета. З погляду сучасних уявлень "поняття ефективність у педагогіці використовується найчастіше в самому загальному, повсякденному, а не строго науковому сенсі слова", і як ступінь наближення до максимального або оптимального (найбільш бажаного) результату при мінімальних негативних наслідках або витратах [2, С.29]. "Ефективність" як величина виявляється в підсумку узагальнення й порівняння одних статистичних даних з іншими й виражається як явна неузгодженість між наявними й наново отриманими показниками в педагогічній практиці. Позитивний показник ефективності припускає встановлення найбільш доцільного способу діяльності дітей і логопеда, при якому результуюча характеристика корекційно-виховного процесу досягає найвищого показника або перебуває в оптимальному інтервалі зміни своїх значень. При цьому, як правило, досягнення корекційних цілей відбувається в більш короткий термін. Ефективність включає три основні системоутворчі компоненти: результат (ефект) – витрати (ресурси) – цілі (потреби).

Перш ніж розглянути конкретні питання вибору критеріїв ефективності логопедичного впливу, визначимося з поняттями, до яких, у першу чергу, потрібно віднести – "критерій". У ході

теоретичного вивчення проблеми підвищення ефективності логопедичної роботи були проаналізовані різні підходи до визначення поняття "критерій" [5]. Поняття "критерій" (від грецького "kriterion" - "засіб для суджень") позначає ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, міра судження, оцінки. (Словник російської мови. 1982 - С.130). Воно вживається звичайно для позначення загальних підстав оцінки об'єкта, які задають напрямок для його аналізу. Слід зазначити, що проблема вибору критеріїв вирішується сьогодні незадовільно. Критерії, зафіксовані в різного роду нормативних документах, носять занадто загальний характер, вони неконкретні, складно вимірювані (або взагалі не піддаються виміру). Крім того, значна кількість з них орієнтована на формальні аспекти корекційного процесу (кількість поставлених звуків і вивчених лексико-граматичних тем) і зовсім не враховують роботу в реалізації індивідуально-орієнтованого підходу.

В сучасних умовах виділяються критерії оптимальності педагогічного процесу: досягнення максимальне можливих результатів і раціональності витрати, дотримання нормативів часу, максимальна відповідність результатів цілям, поставленим суспільством перед корекційним закладом [1]. Стосовно до аналізу ефективності логопедичної роботи ми визнали доцільним виділити три критерії. Перший критерій ефективності логопедичної роботи, припускає, що результати корекції, навчання, виховання та розвитку дітей, які відвідують заняття в логопеда, досить швидко й стабільно зростають, наближаючись або досягаючи оптимального для них рівня, причому відбувається це не за рахунок перевантаження цих дітей. Другий критерій – раціональності витрат часу, за рахунок підвищення майстерності логопеда, що призводить до оптимізації й інтенсифікації логопедичної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, досягається при розумних витратах часу й зусиль на корекційну роботу й самоосвіту, без перевантаження логопедів цими видами діяльності. Третій критерій – стимулюючої ролі корекційної роботи, досягається стійке посилення мотивів творчої діяльності логопедів, поліпшення психологічного клімату, зростання задоволеності результатами своєї праці.

Особливе значення у зв'язку з необхідністю підвищення ефективності корекційно-виховного процесу здобуває поняття "результат, результативність корекційного процесу". Результат (від латинського "resultatus" - відбитий) тлумачиться як підсумок, продукт, наслідок; стан системи після закінчення процесу. "Під результативністю" корекційно-розвивальної діяльності доцільно розуміти, насамперед, досягнення такої якості організації діяльності

дітей, яке забезпечує можливість їх ціннісно-значимих особистісних проявів і збагачення їх особистого досвіду життєво необхідним змістом [4].

У ході дослідження виникло питання про оцінку результатів логопедичної роботи. Це було обумовлено тим, що в схемі звіту графа "результативність" викликала певні труднощі в логопедів. При спробі аналізу результатів корекційно-педагогічної роботи були виявлені протиріччя між: традиційним розумінням результатів логопедичного впливу в корекційній теорії й практиці, що розуміються в досягненні мовленнєвої норми, і недосяжністю цих результатів у процесі здійснення корекційно-педагогічної діяльності; прагненням логопедів-практиків домагатися позитивних особистісних змін дітей, які мають порушення мовлення, і тим, що логопеди не можуть запропонувати (вибрати, розробити) адекватних методів, що реально змінюють корекційний процес; необхідністю пошуку різноманітних способів організації корекційно-розвивального процесу (методів, технологій) і відсутністю реальних критеріїв оцінки його результативності; соціальними й професійними вимогами до логопедів-практиків забезпечити результативність корекційно-розвивального процесу й недостатністю теоретико-методологічного обґрунтування сутності результатів і результативності логопедичного впливу.

Перед нами встав вибір шляху оцінки досягнень дітей з особливостями психофізичного розвитку з мовленнєвими порушеннями: перший шлях – це оцінка отриманого результату за ступенем відповідності мовленнєвій нормі (тобто, якщо мовлення дитини до кінця корекційного навчання відповідає віковим нормам – результативність позитивна); другий шлях припускав розробку методики оцінки динаміки розвитку дитини з мовленнєвою патологією, виходячи з її індивідуальних можливостей (стартової характеристики). Вирішення виявлених протиріч і вибір шляху оцінювання досягнень дітей з порушеннями мовлення не будувалися умоглядним порядком, а були підказані всебічним аналізом практичної роботи, що проводиться в реабілітаційних центрах. Аналізуючи наявну практику оцінювання проведеної логопедичної роботи, ми відзначили наступне: незважаючи на визнання необхідності врахування індивідуальних особливостей дітей, при оцінці результативності корекційного впливу на практиці реально відсутні методи, що дозволяють їх урахувувати; основним показником високої результативності логопедичного впливу традиційно вважається "чисте мовлення" дитини, без урахування стартової характеристики; не враховується динаміка розвитку дитини відповідно до зони її найближчого розвитку.

Беручи до уваги ці положення, нами була застосована методика співвідносного динамічного аналізу, яка дозволяє об'єктивно оцінювати результати логопедичної роботи. На основі "Індивідуального оцінного профілю" визначалася зона розвитку стартових характеристик (висока, середня, низька). Представимо співвіднесення зон розвитку стартових можливостей по рівнях: зоні високого розвитку відповідали високий рівень – 7 (відповідає мовленнєвій нормі), дуже гарний рівень – 6, гарний рівень – 5; зоні середнього розвитку відповідали: помірний рівень – 4, середній рівень – 3, задовільний рівень – 2; зоні низького розвитку – низький рівень – 1. Відзначимо, що саме по собі вивчення незалежних стартових характеристик дітей з порушеннями мовлення та їх ранжирування по зонах ні в жодному випадку не носить характеру "навішення ярликів". Воно необхідно для того, щоб бачити динаміку просування дитини в корекційно-розвивальному процесі, виходячи з її стартових можливостей, незалежно від того, високі вони або низькі. Якщо рівень мовленнєвого й психофізичного розвитку дітей перебуває між 2 і 5 рівнем, тобто в зоні "середнього" розвитку стартових характеристик, то переведення їх на більш високий рівень є першочерговим завданням логопеда. При даному типі співвіднесення цей перехід стає обов'язковим, тобто розвиток потенційних можливостей являє собою нормальний корекційний процес. Ефективним корекційно-розвивальний процес буде вважатися у випадку переведення дитини із зони потенційних можливостей у більш високу зону розвитку. Представимо схему, що демонструє можливі варіанти переходу дитину із середнім рівнем незалежної стартової характеристики на певні рівні корекційних досягнень: перехід дитини із середнього (3 рівня незалежної стартової характеристики) на помірний рівень (4 рівень корекційних досягнень) є нормальним станом корекційного процесу; ефективним корекційний процес можна буде назвати в тому випадку, якщо дитина з 3 (середнього) рівня буде переведена на 5 (гарний) рівень, тобто із зони середнього рівня розвитку стартових можливостей у зону високого розвитку корекційних досягнень. Отже, при оцінці результатів корекційного впливу (графа "результативність" у схемі звітності) логопеди не будуть утруднятися в констатації їх ефективності/неефективності.

У ході дослідження також було встановлено, що найбільша ефективність спостерігається при наявності системної інформації про досягнення в корекційному процесі, що дозволяє здійснити в міру необхідності його коректування на основі моніторингу отриманих результатів. Представимо схему (Рис. 1.) співвіднесення інформації про потенційні й реальні досягнення дитини в співвідносному динамічному аналізі.

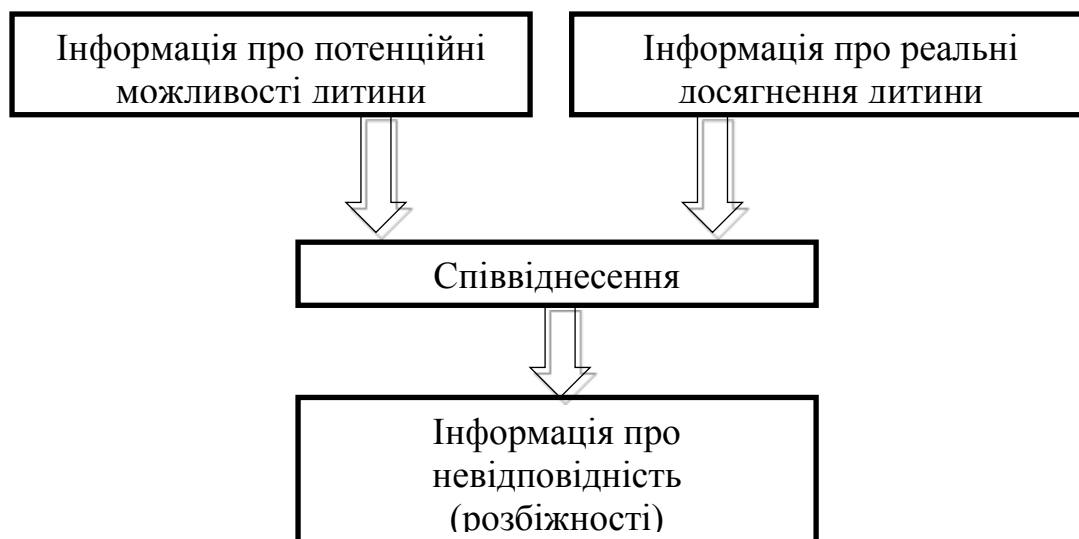


Рис. 1. Схема співвідносного динамічного аналізу

Логопеди, намітивши план переведення дитини в зону її потенційних можливостей, на основі моніторингу (рівень незалежних стартових характеристик - проміжний зріз - підсумкове обстеження), можуть співвіднести передбачувані й реальні результати, на підставі чого робиться висновок про відповідність/невідповідності результатів проведеного корекційно-розвивального навчання. Співвідносний аналіз дозволяє бачити індивідуальні проблеми дитини не наприкінці періоду навчання при підведенні підсумків, а в активному процесі. У той же час співвідносний динамічний аналіз дає можливість одержати кількісну інформацію про рівень розвитку тієї або іншої стартової характеристики дитини, про ступінь їх "зростання" за певний проміжок часу й дати оцінку досягнутого рівня мовленнєвого й психофізичного розвитку.

Таке розуміння сутності досягнень дітей з особливостями психофізичного розвитку і їх оцінка дозволяє вирішити низку питань: інформування дітей про їхні успіхи й невдачі, що допоможе сформувати в них позитивну мотивацію до подолання відхилень у розвитку мовлення; інформування всіх учасників реабілітаційного процесу (вихователів, музичних керівників, психологів, медичний персонал), що дозволить урахувати індивідуальні особливості кожної конкретної дитини; інформування батьків про успіхи й невдачі дітей з метою надання своєчасної консультативної допомоги.

Таким чином, найбільші труднощі при визначенні ефективності логопедичної роботи викликає оцінка отриманих результатів. Завдяки "Індивідуальному оцінному профілю" (на якому відбито прогресування дитини з одного рівня на інший) логопеди зможуть наочно обґрунтувати ефективність проведеної логопедичної роботи.

Поняття "моніторинг" використовують у процесі корекційної діяльності, коли здійснюється зворотний зв'язок, рефлексія, одержання, зберігання, обробка й використання інформації з метою вдосконалювання логопедичної роботи з дітьми, які мають різні

мовленнєві порушення. Моніторинг забезпечує якісною й своєчасною інформацією, необхідною для прийняття рішень з перегляду, внесенні коректив у цільові, технологічні, організаційні, інформаційні, нормативні параметри корекційно-педагогічної діяльності, дає можливість забезпечити індивідуально-орієнтований підхід в процесі реабілітації.

Складний і об'ємний реабілітаційний процес можна охарактеризувати за допомогою досить великої кількості показників, вплив яких на сутність цього процесу далеко нерівнозначний, різноплановий. При визначенні критеріїв результативності ми, насамперед, виходили із чіткої відповідності показників цілям і завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, які мають порушення мовлення. Нами було виявлені критерії, на підставі яких можна судити про ефективність/не ефективності проведеної корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Избранные произведения / Ю.К. Бабанский/. – М.: Педагогика, 1989. – 234 с.
2. Колесников Л.Ф. Эффективность образования / Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л. Г/. – М.: Педагогика 1991. – 123 с.
3. Куприна А.И. Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом / Куприна А.И/. – Екатеринбург: Лена, 1999. – 345 с.
4. Титова В.Е. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики / Титова В.Е/. – СПб.: Речь, 1995. – 234 с.
5. Шагова Э.В. Взаимосвязь результативности и методики воспитательной деятельности / Шагова Э. В/. – СПб.: Речь, 1998. – 268 с.
6. Царьков В.Н. Педагогическая диагностика как средство совершенствования образовательного процесса / Царьков В.Н./ – М.: Владос, 1999. – 248 с.

Improvement of speech therapy rehabilitation work in the system initiates its adequate organizational methods, based on the possession of comprehensive information about the dynamics of the flow correction processes. The monitoring system allows to track quantitative and qualitative changes in the correctional system in the rehabilitation of children with developmental disabilities, represents the actual material for the analysis of correction and development process in order to better address the specific problems of rehabilitation.

Keywords: monitoring, monitoring system, test, performance, speech therapist, speech therapy classes.

Отримано 29.9.2011

УДК 371.13

Л.О. Федорович

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх логопедів у вищому навчальному закладі та уточнено основні категорії: "компетентність", "компетенція", "компетентний".

Ключові слова: підготовка, логопед, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, компетентний.

В статье обосновывается целесообразность использования компетентного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих логопедов в высшем учебном заведении и уточнены основные категории: "компетентность", "компетенция", "компетентный".

Ключевые слова: подготовка, логопед, компетентный подход, компетентность, компетенция, компетентный.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам вищої школи. Переважна більшість науковців і практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості. Поняття "підхід" у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють на когось. У науковому розумінні поняття "підхід" трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентісно зорієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким

людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Гостра потреба професійної підготовки логопеда відповідно вимогам часу і наявність передумов для її здійснення визначили *мету нашого дослідження*, що полягає в обґрунтуванні доцільності використання компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки логопедів у вищому навчальному закладі. *Завданням дослідження* є узагальнення напрацювань учених з проблеми застосування компетентнісного підходу та уточнення основних категорій, що складають його зміст, а саме: "*компетентність*", "*компетенція*", "*компетентний*".

Основним завданням системи спеціальної освіти сьогодні є не просто забезпечення соціально-біологічного життя дитини з ОПФР, а її інтеграція й адаптація до соціуму, тобто формування соціальної й життєвої компетентності в межах індивідуальних можливостей, що значно розширює професійні функції фахівців, які працюють з такими дітьми. У корекційно-педагогічній діяльності, що спрямована на створення умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб діють як мінімум два суб'єкти – це дитина і педагог-фахівець. Її зміст і структура, як різновид професійної діяльності, з одного боку, відповідають філософським і психологічним трактуванням діяльності, а з іншого, виражають соціальний аспект цієї діяльності, що визначається соціальним замовленням, потребами, особливостями суспільства відображених в політиці держави. Оскільки за педагогічною професією історично закріпилися дві соціальні функції: *адаптивна функція*, пов'язана з пристосуванням вихованця до конкретних умов соціокультурної ситуації, та *гуманістична* – розвиток його особистості, творчої індивідуальності, то в умовах реалізації парадигми особистісно зорієнтованої освіти від того, який старт буде у дитини з ОПФР, залежить якість і *динаміка її особистісного розвитку*. Тому рання допомога й психолого-медико-педагогічний супровід дітей з раннього віку в умовах інклюзивної освіти, зокрема дітей із ризиком порушення мовлення, фахівцем-логопедом стає обов'язковою складовою процесу навчання і виховання, як першої ланки системи спеціальної освіти, а однією з особливостей вищої логопедичної освіти є *зростання вимог* до його компетентності як фахівця. Тому, сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він має не тільки професійні знання, уміння та навички, а може приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильний до співробітництва, вирізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю, завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни, вважає свою професію великою цінністю.

Отже, *компетентнісний підхід* у системі вищої професійної освіти зумовлений необхідністю підвищення професійного рівня логопедів відповідно запитам суспільства, є умовою й напрямом модернізації системи спеціальної освіти.

Підготовка логопедів до корекційної діяльності є об'єктом вивчення багатьох досліджень (Л. С. Волкова, В. І. Селіверстов, Г. В. Чіркїна, Р. М. Султанова та ін.), що розкривають процес професійного становлення як оволодіння впорядкованою сукупністю знань, умінь і навичок, відтворюючи традиційні підходи і принципи підготовки фахівців. Проте, професійна діяльність логопеда сьогодні *характеризується* новими вимогами до професійної підготовки, зумовленими зростанням числа дітей раннього віку з вадами мовлення різного ступеня вираженості, етіопатогенезу, що переходять у важкі системні порушення у старшому віці й затримують соціалізацію дитини, дискусійністю питання розуміння дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей раннього віку зумовленого труднощами діагностики й класифікації норми і порушення значущими для організації ранньої допомоги й інклюзивної освіти в цілому.

Найбільш точно співвідношення понять "*професійна підготовка*" – "*професійне становлення*" та "*готовність*" – "*компетентність*", на наш погляд, подано в лекціях Ю. В. Сенька [10, с. 68]. Учений уважає, що результатом *професійної підготовки* є *готовність* випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є *професійна компетентність*. На його думку, *готовність* до професійної діяльності як *новоутворення* майбутнього педагога є *фундаментом* його професійної *компетентності*. Тобто, і *готовність*, і *компетентність* – це рівні професійної педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна компетентність* – своєрідна зона найближчого (віддаленого) розвитку педагогічної *готовності*, вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку *готовність*, потім *компетентність*. Сутність і структура понять "*готовність до професійної діяльності*" і "*професійна компетентність*" свідчать про їх тісний взаємозв'язок. *Готовність* і *компетентність* є інтегральним багаторівневим *особистісним новоутворенням*, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Однак, слід зазначити, що найчастіше термін "*готовність до діяльності*" науковці пов'язують із процесом *професійної підготовки*, а *компетентність* розглядають як результат *педагогічної освіти*. Поняття "*підготовка*" і "*освіта*" близькі за своїм значенням. Термін "*підготовка*" – загальний термін, що вживається у прикладних завданнях освіти, коли мають на увазі освоєння соціального досвіду з метою його наступного застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або

навчального плану, пов'язаного з певним видом в тій чи іншій регулярній діяльності [8, с. 272]. Термін вживається в двох значеннях: *формування готовності*, як навчання, до виконання майбутніх завдань й відображає реальний процес та інтегрує два види діяльності – навчання і учіння; *готовність* – наявність компетентності, знань, умінь, потрібних для виконання поставлених завдань, коли йдеться про підготовку до конкретних видів діяльності, зокрема логопеда, тобто у більш вузькому значенні й структура готовності включає установку на відповідні дії, а термін "*освіта*" пов'язано з головною метою української системи освіти – створенням умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти вищої школи тобто з цілісним формуванням у майбутнього педагога певних знань, навичок і особистісних рис.

Професійна підготовка майбутнього логопеда має на меті формування *готовності* до управління цілісним педагогічним процесом розвитку мови і мовлення з раннього віку та формування мовної особистості в умовах інклюзивної освіти. Під *готовністю* розуміється сукупність професійно зумовлених вимог, необхідних для ефективного виконання професійно-педагогічної діяльності. Терміни "*готовність*" і "*підготовка*" тісно пов'язані між собою, взаємозалежні й взаємозумовлені, бо та або інша якість готовності фахівця визначається саме тим, яку він *пройшов підготовку*. Тому під терміном "*підготовка*" розуміємо динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої особистісної якості, як *готовність*. У цілому *готовність* до діяльності розглядається як активний стан особистості, що *породжує* діяльність; *наслідок* діяльності; *якість*, що визначає установки на професійні ситуації і завдання; *передумову* цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності. Не дивлячись на деякі відмінності в інтерпретації поняття *готовності* та її структури, вона визначається як первинна і обов'язкова *умова успішної діяльності*. Ю. В. Пінчук визначає структуру професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда, як інтегральне особистісне утворення, що складається із компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного [8, с. 78].

Отже, одна з проблем вищої освіти – підготовка студента до професійної діяльності в інформаційному суспільстві – зумовлює необхідність простежити розвиток теоретичних основ формування *готовності* до фахової діяльності, оскільки *готовність* до виконання професійних функцій – це *первинна, фундаментальна умова* успішного виконання будь-якої роботи, пов'язана з формуванням компетентності сучасних студентів [2, 3].

Слід зазначити, що в країнах Європи й Америки поняття "*готовність*" усе частіше визначається як "*компетентність*",

"здатність" до вирішення фахових завдань і виконання професійної ролі. *Компетентнісний підхід* – один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та світі, що дозволяє здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості й одночасно орієнтує його на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі. Набуття життєво важливих компетентностей дозволяє особистості орієнтуватись у суспільстві, що сприяє формуванню здатності швидко адаптуватися до соціального життя. У цьому зв'язку компетентнісному підходу *надається значущості* як одному з провідних засобів підвищення якості сучасної системи освіти, її відповідності швидко змінюваним умовам життя і потребам особистості. Одним із шляхів вирішення є оновлення вищої освіти, *перенесення уваги з процесу навчання на його результат*, тобто орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження. Тому переорієнтація суспільного поступу *на розвиток людини* та розуміння того, що *тільки вона є метою* будь-якого проекту соціального розвитку держави роблять *актуальними проблеми професійної підготовки* майбутнього вчителя в цілому. Компетентнісний підхід забезпечує спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток *базових і предметних* компетентностей особистості, що забезпечує професійне становлення спеціаліста [5, с. 435]. Під результатами навчання розуміється *набір компетенцій*, що включає знання, вміння і навички студента, які визначено програмою навчання в цілому. Окреслимо основні категорії компетентнісного підходу, що складають його зміст, як то: "*компетентність*", "*компетенція*", "*компетентний*".

Таблиця 1.

Тлумачення компетентності та компетенції в науковій літературі

Автор	Означення
С. Ожегов	"компетентність" як "коло питань, у яких суб'єкт є повністю обізнаним; авторитетність у якійсь галузі, володіння компетенцією" [5, с. 288].
Лист МОН № 1/9-484 "Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих	"компетентність" розглядається як інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вищого навчального закладу для виконання діяльності в певних професійних та соціально особистісних предметних сферах, які визначаються необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності [4, с. 19].

стандартів вищої освіти"	
Татур Ю.Г.	<i>Компетентність</i> – якість людини, яка завершила освіту певного ступеня, що виражається в готовності (здатності) на його основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її значущості й соціальних ризиків, які можуть бути пов'язані з нею [11, с. 24].
Беспалов В.П.	<i>компетентність</i> – це інтегративне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного суспільства й таке, що охоплює три основні підструктури особистості: мотивацію; здатності; досвід (знання технології й уміння їх застосовувати) [15].
Холодна М.А.	<i>компетентність</i> – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [12, с.207]
Дж. Равен	<i>компетентність</i> – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення а також розуміння відповідальності за свої дії. <i>Бути компетентним</i> – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня. У структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід [9,142].
Байденко В.І.	<i>Компетенція/компетентність</i> – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі вимоги діяльності й робіт залежно від поставлених завдань, проблемних ситуацій та ін. [14, с. 2-4]
Хуторський А.В.	<i>Компетенція</i> включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня,

	необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. <i>Компетентність</i> – володіння учнем відповідною компетенцією і включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей), що вже відбулася, учня і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері. [13, с. 141]
Великий тлумачний словник сучасної укр. мови.	"компетенція" визначається як "обізнаність у певній сфері діяльності; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню" [1, 445].

Проведений нами аналіз щодо понять компетентності показує, що ці поняття на сьогодні не є *однозначно визначеними* й незалежно від трактування, компетентність: завжди розглядається в контексті відповідної їй діяльності; розуміється як важливе новоутворення особистості, що є інтеграцією різних компетенцій людини; характеризує ступінь підготовленості людини до діяльності, характер і ефективність її здійснення; формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності; відображає здатність успішно і безпомилково здійснювати діяльність як в стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях.

Отже, поняття "*компетентний*" – це характеристика особистісних якостей суб'єкта з врахуванням його набору знань, умінь, навичок; "*компетенція*" – це наперед задана соціальна вимога (норма) до підготовки людини, необхідної для її продуктивної діяльності в певній сфері; "*компетентність*" – інтеграційна характеристика особи, що відображає готовність і здатність людини до професійної діяльності, є метою освіти, її результатом, який трансформує отримані навички та вміння у можливість кваліфіковано виконувати педагогічні завдання.

Перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він дозволяє зберігати гнучкість і автономію в структурі і змісті навчального процесу. Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, менш жорстко прив'язана до конкретного об'єкта і предмета праці, що забезпечує мобільність випускників у мінливих умовах ринку праці [5]. Компетентнісний підхід передбачає постійне поновлення знань й оволодіння фахівцем новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань. Тому, проблема компетентнісного підходу сьогодні активно розкривається у дослідженнях українських, російських та зарубіжних учених. Історичний розвиток компетентнісного підходу у світовій педагогічній

думці охоплює чотири основні етапи.

Перший етап розвитку компетентнісного підходу (1960-1970 рр.) – характеризується введенням у науковий апарат категорії "компетентність" та розмежуванням понять "компетенція" та "компетентність". *Компетентність* розглядається як особистісна категорія, а *компетенції* є одиницями навчальної програми, що входять до неї. Поняття "компетенція", "компетентність", "компетентний" широко використовувались у науковій літературі, але не мали чіткого визначення.

Другий етап розвитку компетентнісного підходу (1971-1990 рр.) характеризується використанням категорій "компетенція" і "компетентність" у теорії та практиці навчання мови, професіоналізму в управлінні, керівництві та менеджменті. Виділяють компоненти комунікативної компетенції (лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний та соціокультурний). Компетентності розглядаються як кінцевий результат педагогічного процесу, де відповідно до кожного виду діяльності виділяються різні види компетентності.

На третьому етапі (1991-1996 рр.) відбувалося дослідження компетентності як наукової категорії. У вітчизняну педагогіку вводиться поняття "*професійна компетентність*" й визначено чотири види компетентностей: *спеціальна, соціальна; особистісна та індивідуальна компетентність* домінантою якого є визнання 3 основних компонентів в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання: *перша група* відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування (збереження здоров'я; ціннісно-смілова; громадянськості; самовдосконалення та саморозвитку); *друга об'єднує* компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (інтеграції знання; соціальної взаємодії; спілкування); *третья група* об'єднує компетенції, що відносяться до діяльності людини (пізнавальна, інформаційно-технологічна, предметна) [7; 15-25].

На четвертому етапі (з 1996 р. і до сьогодні) здійснюється розробка концептуальних засад компетентнісного підходу, визначено перелік *ключових компетентностей* і висвітлено їх у нормативних документах. На цьому етапі компетентність визначають як сукупність професійних властивостей; складну систему внутрішніх психічних станів та якостей особистості; здатність до реалізації професійних вимог на певному рівні; професійну самоосвіту; гармонійне поєднання знань, умінь і навичок, а також способів виконання професійної діяльності. У цей період відбувається становлення поняття

компетентності, але його тлумачення все ж таки залишається неоднозначним.

У 1996 році Радою Європи вперше окреслено концептуальні засади компетентнісного підходу та визначено перелік *ключових компетентностей*. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як *загальні або ключові, базові вміння*, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, це комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як "*здатність застосовувати знання й уміння*", що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях (Eurydice, 2002) [2].

Отже, зарубіжні дослідники зміст компетентнісного підходу в освіті пов'язують із *формуванням готовності особистості* мобілізувати всі ресурси, вміння і здібності особистості, що необхідно для виконання завдання на високому рівні. Водночас, проведений аналіз доводить, що визначення компетентності є нечітким, вона окреслюється як спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; знання, вміння, навички; поєднання вмінь, цінностей та ставлень.

Українські вчені проводять дослідження щодо визначення концептуальних засад компетентнісного підходу, який виступає основою оновлення української освіти та дозволяє нівелювати розрив між когнітивним, діяльним і особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Найбільш узагальнені трактування основних термінів компетентнісного підходу надала О. І. Пометун, зокрема пріоритетність *компетентнісного підходу* полягає у набутті вміння оперувати такими технологіями і знаннями, що задовольняють потреби суспільства [7]. Важливим є не тільки оперувати власними знаннями, а й прилаштовуватися до потреб ринку праці. До таких умінь О. І. Овчарук відносить: оперувати та керувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися протягом життя [6].

Отже, упровадження компетентнісного підходу у ВНЗ дозволить студентам набути необхідних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, достатніх для виконання посадових обов'язків, необхідних для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
2. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Лист МОНУ від 31.07.2008 №1/9-484 "Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти".
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Около 53 000 сл. / Ожегов С.И. / Л.И. Скворцов (общ ред.) – 24-е издание испр. – М.: ОНИКС 21 век., 2005. – 895 с.
6. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 13-41.
7. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.І. Пометун // Рідна школа – 2005. – № 1. – С. 65-69.
8. Пінчук Ю. Готовність майбутнього вчителя-логопеда до професійної діяльності. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць : Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 156 с.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: "Когито-Центр", 2001. – 142 с.
10. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – с. 20-26.

In the article обґрунтовано expedience of the use of компетентнісного approach is in the process of professional preparation of future speech therapists in higher educational establishment and basic categories are specified: "competence", "jurisdiction", "competent".

Keywords: preparation, speech therapist, компетентнісний approach, competence, jurisdiction, competent.

Отримано 4.10.2011

УДК 372.461:376.1

О.П. Чорна

РОБОТА НАД СИНТАКСИЧНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано особливості формування синтаксичних структур в учнів 1-х класів із загальним недорозвитком мовлення III рівня на логопедичних заняттях у загальноосвітній школі.

Ключові слова: синтаксичні конструкції, загальний недорозвиток мовлення, порушення розуміння.

В статье проанализированы особенности формирования синтаксических структур у учащихся 1-х классов с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: синтаксические конструкции, общее недоразвитие речи, нарушение понимания.

Важливим завданням сучасної корекційної педагогіки є удосконалення логопедичної роботи, спрямованої на ефективне формування мовленнєвих умінь в учнів із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), зокрема умінь будувати синтаксичні конструкції у мовленнєвій діяльності (Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірова, Л.І. Трофименко, Г.В. Чіркiна, А.В. Ястребова ін.).

Науково-практичні дослідження даної проблеми висвітлюється у галузі педагогіки, лінгвістики, психології, психолінгвістики, логопедії, особливістю яких є підхід до мови як до складної системи, які служать цілям комунікації (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.П. Глухов, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, О.М. Шахнарович, ін.).

Сучасний український лінгвіст Н. Д. Бабич визначає мову як єдину цілісну складну знакову систему (фонеми, морфеми, слова, словосполучення, речення), яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, закріплення думок, а й засобом їх формування – адже мислення здійснюється на мовній основі, а мова (нормативна) завжди осмислена .

У логопедичних дослідженнях описані методи та прийоми діагностики недоліків граматичної будови мови, роботи з подолання

різних порушень синтаксичних конструкцій та накопичений достатній досвід формування комунікативної діяльності дітей із ЗНМ (О.Є. Грибова, Н.С. Жукова, Р.Є. Левіна, Л.Ф. Спірова, Л. І. Трофименко, Т.Б. Філічова, Г.В. Чіркїна, А.В. Ястребова ін.). При традиційному підході використання прийомів та методів формування і розвитку синтаксичних конструкцій у дітей шкільного віку із ЗНМ III рівня неповною мірою враховують взаємозв'язок мовної та мовленнєвої діяльності, рівень сформованості мовленнєвих механізмів, без яких неможливе повноцінне засвоєння синтаксичних конструкцій [1].

Різноманітні вправи над реченнями входять складовою частиною до системи знань із розвитку зв'язного мовлення школярів. До вправ з реченнями належить і синтаксичний розбір, який у початкових класах буває неповним, частковим, відповідно до тих знань з синтаксису, які учні засвоюють на різних етапах навчання.

Синтаксичний розбір - це "виділення речення з тексту, визначення типів речень, членів речень (підмета, присудка, другорядних членів) та зв'язку між ними за допомогою питань" [5, с. 210].

Синтаксичний розбір проводиться у всіх початкових класах. Ще в добукарний період учні 1 класу навчаються практично виділяти речення, визначати кількість слів у ньому. Пізніше записують речення на письмі, навчаються писати речення з великої букви, а в кінці речення ставити крапку та визначати на письмі кількість речень. Визначають, про кого чи про що йдеться у реченні, що саме говориться про когось чи про щось.

"Уміння встановлювати зв'язки між членами речення в кінцевому результаті має привести до усвідомлення і розрізнення словосполучення і граматичної основи речення, до оволодіння нормами сполучуваності слів української мови, а отже, й до досягнення високого рівня культури усного й писемного мовлення" [2, с. 131].

Логопедична практика в умовах постійного розвитку педагогічної науки відчуває гостру необхідність у визначенні надійних діагностичних показників, які сприяють становленню мовленнєвої діяльності учнів початкових класів із ЗНМ III рівня (за класифікацією Р.Є. Левіної), діагностуванні умінь правильно будувати та граматично оформлювати висловлювання в процесі мовленнєвої діяльності. З точки зору діагностики та організації корекційної роботи в загальноосвітній школі, вік 6 - 7 років є найбільш значущим, оскільки він співпадає з початком шкільного навчання. Адже після відвідування дитячого садка деякі діти з мовленнєвими розладами, а саме діти із ЗНМ III рівня, продовжують навчання у загальноосвітніх школах. Ці учні із загальним недорозвитком мовлення потребують проведення ефективної корекції недостатності синтаксичних конструкцій у мовленнєвій діяльності, оскільки така логопедична робота дозволяє

попередити шкільну неуспішність, тому що діти з ЗНМ III рівня, вступаючи до загальноосвітніх шкіл, становлять основний контингент невстигаючих учнів (передусім з предметів мовного циклу).

Таким чином, однією із педагогічних проблем, яка постає перед молодшими школярами із ЗНМ III рівня, є проблема повноцінного засвоєння синтаксичних конструкцій, як одним із факторів успішного навчання у школі.

Аналіз сучасної ситуації, яка склалась у педагогіці в зв'язку з вище зазначеним колом проблем, дозволила виявити деякі протиріччя між сучасними вимогами до рівня сформованості синтаксичних конструкцій у мовленнєвій діяльності учнів та їх недостатнім розвитком у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня.

Метою нашого дослідження було вивчення специфіки формування синтаксичних конструкцій у мовленнєвій діяльності учнів 7-го року життя із ЗНМ III рівня. У дослідженні взяли участь 60 першокласників: з них із нормальним мовленнєвим розвитком – 52 школяра, та з ЗНМ (III) рівня – 8 учнів 1-х класів.

Для отримання діагностичних даних про особливості засвоєння учнями синтаксичної системи мови, використовували методику обстеження мовленнєвого розвитку, розроблену Є.Ф. Собонович. Ми також опирались на програмні вимоги до мовленнєвих умінь першокласників [4]. Ми запропонували учням самостійно скласти речення за окремими сюжетними малюнками та за серіями. При цьому звертали увагу на використання учнями елементів синтаксису, а саме: встановленням ними зв'язків між членами речення і використання засобів сполучення синтаксичних одиниць.

За результатами виконання запропонованого нами завдання ми виявили наступне: учні із ЗНМ III рівня не завжди справлялися із даним завданням. З метою виконання вправи логопед допомагає учневі із ЗНМ скласти речення за допоміжними запитаннями та встановити зв'язок слів у реченні. У 1-х класах речення для розбору добирають не дуже поширені (з 2-3 слів), де кожен член речення виражений чітко, одним словом. Наприклад: *Сонце дуже пригріло. Діти весело співали.*

(Хто?) діти;

Діти (що робили?) співали;

Співали (як?) весело.

Якщо дитина правильно відповідає на поставлені запитання або показує відповідні предмети, це означає, що вона розуміє ситуацію, виділяє окремі семантичні одиниці та розуміє синтаксичні значення. Неправильні відповіді на поставлені запитання у дітей із нормальним слухом свідчать про нерозуміння вказаних смислових зв'язків, що характерно для дітей із загальним мовним недорозвитком [1; 3].

Ще важчим завданням для учнів перших класів виявилось складання речень за опорними словами, а учні з ЗНМ III рівня це завдання не змогли виконати взагалі. Значна частина усіх дітей допускала такі помилки: аграматизми, заміни слів, пропуски слів; а діти із ЗНМ (III) рівня крім попередньо перерахованих помилок допускали такі, які порушують логіко-граматичні зв'язки між словами. Наприклад: *“Хлопчик квіти поливав маленький”*, *“Працювали саду діти”*.

Часто учні не узгоджували порядок слів у реченні, порушуючи таким чином синтаксичні структури. Наприклад: *“За зеленіє гайок річкою”*, *“Хлопчик читає книгу мама”*. Іноді учні зовсім не могли скласти речення.

Результати нашого дослідження показали, що більшість дітей із ЗНМ III рівня розуміють смисл простої ситуації, зображеної на малюнку, правильно встановлюють зв'язок слів у реченні з прямим порядком слів (Хто? Що робить?). У той же час у молодших школярів при самостійному складанні речень з опорою на наочність виникали помітні труднощі. Діти, частіше за все, називали знайомі предмети, деякі дії, використовували прості 2-х – 3-х слівні фрази.

Про труднощі даного завдання свідчать кількісні показники виконання. 80% речень характеризувалися синтаксичними порушеннями, а 20% виявились правильними.

Аналіз учнівських відповідей показав, що учням із ЗНМ III рівня, властиві труднощі використання пропущених прийменників у реченні. Так, учні із ЗНМ III рівня нерідко плутали прийменники з префіксами, нечітко диференціювали їх, часто не вміли вибрати потрібні. Наприклад: усі учні правильно вставили пропущені прийменники лише в першому реченні *“Сніг лежить __ полях , , .* Це можна пояснити тим, що його взяли за зразок, тобто пояснили на цьому прикладі як виконувати вправу, а по-друге, це речення було занадто простим.

В інших випадках учні вставляли прийменники, які порушують логічні зв'язки і навіть суперечать здоровому глузду: *“Стілець стоїть під диваном і ліжком, , .* Нерідко учні вживали неадекватні прийменники, що призводило до порушень не тільки логічних, а й граматичних зв'язків між словами: *“Сестра висипала моркву від (під, за) корзина, , .*

Аналіз результатів проведеного нами дослідження показав наявність прогалин у розвитку синтаксичних умінь першокласників із ЗНМ III рівня та частково у першокласників із нормальним мовленнєвим розвитком. Тому ми вважали за доцільне розробити і застосувати методiku корекційної роботи з формування синтаксичних умінь у дітей означеної категорії. Специфіку формування в учнів синтаксичних конструкцій та розвитку у них мовленнєвих умінь по

використанню цих конструкцій ми визначали на основі досліджень (Р.Є. Левіна, Л.Ф. Спірова, Г.А. Каше, Г.В. Чіркїна).

У даній методиці ми керувались критеріями оцінювання навчальних досягнень першокласників з рідної мови [4]. У даній навчальній програмі передбачено такі вимоги до знань і умінь учнів:

Мовленнєва діяльність (I семестр):

1. Слухання – розуміння усного мовлення (протягом року). Учень:

- визначає на слух кількість речень (2-4) у тексті;
- кількість слів у реченні (до 4 слів);
- відповідає на запитання за змістом прослуханого (*хто? що? де? коли? як?*);
- самостійно будує зв'язне висловлювання за поданим початком (ілюстрацією, серією малюнків);
- самостійно будує зв'язне висловлювання на основі прослуханого тексту або випадку з життя .

2. Післябукварний період. Учень:

- складає, записує (самостійно та з допомогою вчителя) речення за ілюстраціями, навчальною ситуацією, створеною вчителем.

Знання про мову, мовні уміння (II семестр):

1. Речення. Учень:

- визначає кількість речень у тексті (з 2-4 речень);
- інтонаційно правильно вимовляє (читає) речення, різні за метою висловлювання, відповідно оформляє їх на письмі;
- складає графічні моделі простих речень (до 5 слів), у тому числі зі службовими частинами мови;
- складає речення, які відповідають даним графічним моделям;
- уміє поставити до слів питання *хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?*;
- доповнює речення 1-2 словами за змістом, добираючи їх самостійно або вибираючи із запропонованих у підручнику, учителем;
- відновлює деформований текст, який складається з 2-3 речень.

Проведене дослідження, присвячене проблемі формування синтаксичних конструкцій у мовленнєвій діяльності учнів перших класів із загальним недорозвитком мовлення III рівня, показало потребу узгоджуваності перспективних планів корекції мовлення, які складає учитель-логопед з навчальною програмою та календарним плануванням з мови та читання для учнів перших класів загальноосвітніх шкіл.

Результати проведеного експериментального навчання підтвердили необхідність включення у логопедичну практику роботи з учнями, що мають мовні труднощі, апробованої нами системи, яка включає один із основних напрямків – це роботу над реченням. А саме:

1. Виділення речень із тексту з наступним встановленням зв'язків слів у реченні, що входять до їх складу, за запитаннями.
2. Складання речень зі словами, що вивчаються на уроці.
3. Складання речень за опорними словами.
4. Включення одного і того самого слова в різні речення та спостереження за зміною відмінкових закінчень.
5. Вироблення вмінь правильно ставити запитання до слів у реченні.
6. Виконання вправ на правильну побудову речень з прийменниками.
7. Збагачення мовлення дітей реченнями різних граматичних конструкцій (практично).

Застосування запропонованої нами корекційної методики по формуванню синтаксичних умінь у першокласників проводилось протягом 12 навчальних тижнів на групових та індивідуальних заняттях. Змістом цих занять були наступні вправи:

1. Конструювання речень з розрізних слів.
 - а) *хмари, небо, затягнули, сірі.*
 - б) *струшує, жовтень, на землю, листячко.*
 - в) *на, горіхи, дозріли, ліщині.*

Така вправа допомагає учням співвіднести речення з окремими словами, а також закріпити поняття про те, що речення складається зі слів.

2. Поділи речення на слова.
 - а) *Одягнулися в золоті шати дерева.*
 - б) *Вкривається багрянцем клен.*
 - в) *Вертляві синички пильно оглядають кожну гілочку.*

Вправи такого характеру тренують учнів бачити межі слів та виокремлювати їх.

3. Поділ тексту на окремі речення.
 - а) Прочитай записане спочатку мовчки, а потім - уголос. Виділяй голосом кожне речення.

У дівчинки радість тато купив чудові черевички саме такі Оксанка і очікувала (Буквар для 1 класу).

б) Спиши. Познач початок та кінець речень. Поміркуй, який знак краще поставити в кінці першого речення. Поясни, чому.

Дана вправа вимагає поділу тексту, набраного без розділових знаків і великих літер на початку речень, на окремі речення. Це вчить дітей аналогічно сприймати текст, бачити (знаходити) у ньому логічно та інтонаційно завершені одиниці, сприяє кращому осмисленню його загального змісту.

4. Розрізнення речення за метою висловлювань.

а) Прочитай речення з відповідною інтонацією. Які вони за метою висловлювання?

Оленка намалювала гарну картину.

А ти вмієш малювати?

Петрику, позич мені олівець.

Такі вправи мають не тільки суто граматичне значення, а й мовленнєве. Вони сприяють логічному мисленню учнів із загальним недорозвитком мовлення III рівня, розвитку мовного і мовленнєвого аналізу. Виконання такої вправи дає учням змогу свідомо сприймати речення, вміти будувати синтаксичні конструкції різні за метою висловлювання та інтонацією.

Наприкінці корекційної роботи з формування учнями синтаксичних умінь ми провели повторну діагностику за результатами якої виявили покращення стану мовленнєвих умінь, щодо використання синтаксичних конструкцій першокласниками означеної категорії (таб. 1)

Отримані результати дають можливість зробити висновок про те, що корекційні заняття дозволили частково усунути неповноцінність засвоєння та застосування мовних механізмів у побудові висловлювань, що сприяло отриманню позитивного результату в усуненні загального недорозвитку мовлення III рівня. Результати подано у *табл. 1*.

Таблиця 1

Результативність корекційної методики по формуванню синтаксичних умінь у першокласників

Назва вправи	До проведення корекційних занять %	Після проведення корекційних занять %	Різниця %
Конструювання речень з розрізних слів	60,0	66,7	6,7
Поділ речення на слова	56,7	70	13,3
Поділ тексту на окремі речення	33,3	50,0	16,7
Виділення речень за ознаками	26,7	43,3	16,6
Усно заверши незакінчені речення	55,7	69	13,3

Дослідження проблеми формування синтаксичних структур у мовленнєвій діяльності учнів із загальним недорозвитком мовлення III рівня, представлене у цій роботі торкається проблеми вивчення шкільної успішності дітей зазначеної категорії. Отримані результати є

сходиною у вирішенні проблеми комплексного дослідження формування синтаксичних структур у мовленнєвій діяльності учнів із ЗНМ III рівня.

Список використаних джерел

1. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
2. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис: в 3 т. / І.К. Білодід/. – К.: Наукова думка, 1972. – 511 с.
3. Собо́тович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: ПП “Компанія “Актуальна освіта”, 1998. – 127 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1 - 4 класи // Початкова школа. – № 1. – 2007. – С. 24-27.
5. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / за ред. А.П. Каніщенко, Г.О. Ткачук. – К.: Промінь, 2003. – 232 с.

The article analyzes the peculiarities of syntactic structures of pupils of first grade with general speech underdevelopment III level during the detailed examination in secondary school.

Keywords: syntactic structure, the general underdevelopment of speech, impaired comprehension.

Отримано 29.9.2011

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Авдєєвіч Є.М.
2. Басаргіна Людмила Володимірівна, старший викладач кафедри корекційно-розвивальної і спеціальної освіти, кандидат педагогічних наук КГБОУ ДПО «Алтайський краєвий інститут підвищення кваліфікації працівників освіти», Росія
3. Белова Олена Борисівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
4. Бикова Катерина Василівна, студентка факультету спеціальної освіти, Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь
5. Бистрова Юлія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
6. Боряк Оксана Володимирівна, викладач кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, аспірантка кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
7. Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ колекційної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. Галецька Юлія В'ячеславівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. Гаман Алла Миколаївна, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної

педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

11. Гриханов Володимир Платонович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка», Республіка Білорусь
12. Докучина Тетяна Олександрівна, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ колекційної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
13. Жук Катерина Анатоліївна, студентка Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка», Республіка Білорусь
14. Козак Аліна Володимирівна старший лаборант, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ колекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
15. Константи́нів Оксана Василівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка
16. Кравець Ніна Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
17. Лаврикова Оксана Валентинівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
18. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, заступник декана з навчальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
19. Литвиненко Віталіна Анатоліївна, викладач кафедри фізичної реабілітації Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

20. Лісовська Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
21. Ляшенко Олександр Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету, член-кореспондент міжнародної академії наук педагогічної освіти
22. Ляшенко Олександра Олександрівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
23. Макавчик Інна Юріївна, викладач кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
24. Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
25. Мілевська Олена Павлівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
26. Овчарук Тетяна Євгенівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Заліщицького обласного багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, аспірантка кафедри дефектології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
27. Оглобліна Ірина Юріївна, кандидат педагогічних наук закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
28. Олефір Ольга Іванівна, асистент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
29. Поліщук Світлана Вікторівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

30. Пріданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
31. Прохоренко Леся Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
32. Рагель Катерина Миколаївна, викладач кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти «Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка», Республіка Білорусь
33. Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
34. Ружицька Людмила Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
35. Свиридович Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
36. Скачкова Ю.С.
37. Тат'янчикова Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
38. Ткач Оксана Михайлівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
39. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
40. Томіч Лілія Миколаївна, кандидат медичних наук, доцент, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та

психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

41. Федорович Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
42. Хабарова Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
43. Хохліна Олена Петрівна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін навчально-наукового інституту права та психології, Національної академії внутрішніх справ
44. Чорна О.П. викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА
ОГІЄНКА**

Серія соціально-педагогічна

Випуск 17

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Відповідальний секретар
Комп'ютерна верстка**

**В.І. Співак
О.В. Гаврилов
Н.С. Гаврилова
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 30.09.2010 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друкофсетний
Ум.друк. арк. 20,2. Обл. вид.арк. 20,3 Тираж 300. Зам. 367

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.