

**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 20**

**У двох частинах  
Частина 2**

**Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2012**

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.Шинкарьок** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Л.О. Ханзерук** - 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. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарьок**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 28 березня 2012 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, 2012. – 468 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 VI Міжнародної науково-практичної конференції “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”, яка проводилась на базі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології 2-3 квітня 2012 року. Наукові праці розподілено за чотири напрямки, 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).

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

© Автори статей, 2012

© „Медобори-2006”, 2012

## ЗМІСТ

<b>ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА</b>		
Беркетова М. Г.	Шляхи організації сенсомоторного розвитку дітей раннього віку з синдромом дауна в процесі ігрової діяльності	8
Бистров А.Є.	Індивідуально-психологічні особливості розумово відсталого підлітка як віктимізуючі фактори його поведінки	16
Гаврилов О.В.	Особливості розвитку психічних процесів (увага, пам'ять, моторика, емоційно-вольова сфера) дітей з помірною розумовою відсталістю	25
Гайдукевич М.А.	Символічна форма комунікації у дітей з порушенням інтелекту	34
Гаман А.М., Харькова Т.М.	Правова освіченість - важливий аспект у запобіганні девіантної поведінки в дітей з інтелектуальною недостатністю	42
Герашенко С.І.	Особливості розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів 5-6 класів	49
Гончарук Н.М.	Особливості міжособистісних взаємовідносин та спілкування розумово відсталих школярів	54
Дмитрієва І.В., Співак Я.О.	Дослідження рівня сформованості екологічної культури учнів спеціальної школи	67
Долженко А.І.	Основні напрями вивчення соціально-трудової адаптації учнів молодших класів допоміжної школи	75
Захарова Ю.В.	Теоретичне обґрунтування розробки програмно-методичного забезпечення факультативних занять для старших класів першого відділення допоміжної школи (школи-інтернату)	82
Ільченко А.М.	Психолого-педагогічна корекція розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку	90
Ковиліна В.Г.	Основні напрями корекційно-педагогічної роботи з батьками, які вховують малюка з вадами психофізичного розвитку	99
Косенко Ю.М.	Ретроспектива використання дидактичних	106

	ігор у навчанні історії дітей з вадами інтелекту	
Кравець Н.П.	Корекційна спрямованість читацької компетентності розумово відсталих учнів	114
Лапшина Л.М.	Дані нейрофізіологічного обстеження дітей з порушенням інтелекту в структурі надання їм комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги	124
Ляшенко О.М.	Принципи організації занять з підготовки домашніх завдань в корекційній (допоміжній) школі	132
Макавчик І.Ю.	Трансформації в змісті освіти дітей з інтелектуальною недостатністю в умовах диференціації системи спеціальної освіти БРСР (1950-і рр. – 1990-і рр.).	138
Науменко О.А., Рак Н.Г.	Особливості ігрового заміщення у старших дошкільників з інтелектуальною недостатністю	145
Номовир И.Г.	Корекційно-педагогічна робота з розвитку усного мовлення на основі глобального читання у дітей 2-3 років з синдромом Дауна	153
Посвістак О.М.	Формування мовленнєвої комунікативної компетенції у розумово відсталих дітей початкової школи	161
Рагель Е.Н.	Теоретичні аспекти формування комунікативних умінь в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю	170
Савицький А.М.	Особливості раннього розвитку дітей з синдромом Дауна.	178
Сімко А.В.	Особливості застосування порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики дітей-олігофренів 6-7 років.	186
Тарасенко Н.В.	Корекційна спрямованість роботи над словосполученням як засіб розвитку усного та писемного мовлення учнів старших класів спеціальної школи	198
Хруль О.С.	Організація і зміст роботи з формування допоміжної поведінки у старшокласників з інтелектуальною недостатністю	205

Чалчинська Н.О.	Педагогічна і наукова спадщина І.Г. Єременка, як складова теорії та практики вітчизняної олігофренопедагогіки	214
Чеботарьова О.В.	Удосконалення змісту спеціальної дошкільної освіти для дітей з розумовою відсталістю	223
Якуба А.М.	Аналіз особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю	229
<b>ІНШІ НОЗОЛОГІЇ</b>		
Башкірова І.Л.	Педагогічна робота з батьками в умовах спеціальної дошкільної установи для дітей з порушеннями зору: стан, перспективи розвитку	238
Бойко Г.М.	Технологія реалізації системи психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату	245
Вержбицька Т.Н., Кононович О.А.	Особливості дотикової діяльності тотально сліпих молодших школярів	254
Глуценко І. І.	Дослідження особливостей актуалізації лексичного досвіду учнями із ЗПР	261
Дмітрієва О.І.	Дослідження стану сформованості правових переконань старшокласників з порушеннями слуху	267
Дорошенко О.М., Кашуба Л.В.	Лінгводидактичні орієнтири розвитку мовлення молодших школярів із вадами слуху	275
Єжова Т.Є.	Білінгвістичне навчання як ресурс формування культурної самобутності глухих дітей	282
Заплатинська А.Б.	Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей із церебральним паралічем	291
Калініна Т.С.	Особливості роботи психолога з дітьми із ЗПР у спеціальному освітньому закладі	299
Кобель І.	Соціалізація глухих та слабочуючих дітей із труднощами у навчанні в інклюзивному освітньому середовищі	307

Кривоногова О.В.	Аналіз провідних психологічних чинників виникнення опійної наркозалежності у підлітків	319
Кулеша Є.	Динамічна оцінка теоретичних основ і опис завдання	330
Лепех Х.В.	Психологічна готовність до школи дітей з аутизмом	339
Марчук Т.	Психолого-педагогічні засади вивчення рідної мови учнями початкової школи інтенсивної педагогічної корекції	347
Мілевська О.П.	Предикативні схеми як методичний прийом формування розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку	356
Мога М. Д	Методичні особливості адаптивного фізичного виховання дітей із спастичними формами ДЦП	365
Науменко Д.Е.	Особливості діагностування шкільної тривожності в молодших школярів із затримкою психічного розвитку	373
Омельченко І.М.	Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування	380
Пічугіна Т.В., Будзько А.О.	Використання психологічної компоненти для виявлення шкільної дезадаптації дітей	390
Полещук С.В., Горохова Т.С., Шатохіна В.С.	Стан сформованості різних видів діяльності дітей зі складною структурою дефекту	400
Русаківч І.К. Сафонова Ю.М.	Моральне виховання молодших глухих школярів в системі корекційних занять: ресурси і пріоритети в умовах зміни освітніх парадигм	408
Смоліна О.С.	Теоретичні основи виховної моделі суб'єкт-суб'єктних відносин у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку.	418
Сухоніна Н.С.	Вивчення деяких особливостей чуттєвого сприймання молодших школярів зі зниженим зором	425
Ужченко І.Ю., Кукса Е.В.	Особливості цілепокладання в навчальній діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку	432

---

Феклістова С.Н., Коляда О.П.	Особливості зв'язного мовлення молодших школярів з порушеннями слуху	441
Шевцов А.Г., Єфименко М.М.	Корекція рухової сфери дітей дошкільного віку з використанням психічних структур колективного несвідомого	446
Шилович Е.А.	Навчання розв'язуванню простих задач учнями з порушеннями слуху	455
<b>Відомості про авторів</b>		463

---

## ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

---

УДК 376-056-313

*М. Г Беркетова*

### ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі сенсомоторного розвитку дітей раннього віку з синдромом Дауна. Доведено, що ігрова діяльність сприяє корекції сенсомоторного розвитку дітей раннього віку з синдромом Дауна.

**Ключові слова:** синдром Дауна, сенсомоторний розвиток, сенсомоторика, пальцева моторика, білатеральна координація.

Стаття посвящена проблеме сенсомоторного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна. Доказано, что игровая деятельность содействует коррекции сенсомоторного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна.

**Ключевые слова:** синдром Дауна, сенсомоторное развитие, сенсомоторика, пальцевая моторика, билатеральная координация.

Одним з пріоритетних напрямів державної політики в Україні є освітні реформи. Особливої уваги і підтримки з боку держави потребують діти з порушеннями психофізичного розвитку. Нині великий інтерес учених у всьому світі викликають особи з синдромом Дауна. Та все ж, попри те, що в останні десятиліття кількість робіт, присвячених вивченню цього генетичного захворювання, зросла, ця проблема залишається найменше розробленою як в науково-дослідному, так і соціальному аспектах. Корінні зміни, що відбуваються як в суспільстві, так і в системі освіти, вимагають здійснення учбово-виховного процесу на якісно новому рівні. Рішення цієї задачі викликає необхідність глобальних змін в системі освітньої і психологічної підготовки дітей з синдромом Дауна, починаючи з самого раннього дитинства, що забезпечувало б розвиток у них інтелектуальних здібностей, практичних умінь і навичок, сприяло б рішенню складної задачі – адаптації таких дітей в суспільстві.



Відомо, що для розвитку інтелектуального потенціалу дитини основною базою є сенсомоторний розвиток, оскільки сенсорні і моторні функції грають первинну роль в пізнанні навколишнього світу (М. Бруні, С. М. Вайнерман, Н. А. Гіренко, П. Уіндерс і інші).

Як свідчать результати нашого констатуючого експерименту, діти раннього віку з синдромом Дауна істотно поступаються своїм одноліткам, що нормально розвиваються, по рівню розвитку сенсомоторної сфери. Недорозвинення сенсомоторної сфери негативно позначається на здатності дітей з синдромом Дауна осягати навколишній світ і гальмує їх розвиток. Тому важливим етапом нашого дослідження стало проведення експериментального навчання, в ході якого здійснювалася корекційна робота, спрямована на розвиток сенсомоторної сфери у дітей раннього віку з синдромом Дауна.

Корекційно-педагогічна робота з дітьми велася по наступних напрямках:

1. Формування у дитини інтересу до співпраці з дорослим в процесі спільної діяльності, розвиток потреби в спілкуванні і формування елементарних комунікативних умінь.

2. Розвиток інтересу до навколишньої дійсності і стимулювання пізнавальної активності в процесі предметно-практичної діяльності.

3. Сенсорний розвиток.

4. Моторно – руховий розвиток.

Ці напрями тісно взаємозв'язані один з одним і взаємно доповнюють один одного, забезпечуючи формування сенсомоторики дітей раннього віку з синдромом Дауна як цілісного утворення.

Реалізація кожного напрямку роботи передбачала використання певних засобів. Відомо, що гра має найбільший розвиваючий потенціал [1, 5, 6 та ін.]. Тому в якості засобу активізації сенсомоторного розвитку дітей раннього віку з синдромом Дауна ми використали різноманітні ігри і ігрові вправи: ігри і ігрові вправи, спрямовані на розвиток ручної умілості, функціональних можливостей кистей і пальців рук; ігри і вправи, спрямовані на розвиток сприйняття кольору, форми і величини предметів; ігри і вправи, спрямовані на розвиток цілісного сприйняття і сприйняття просторових стосунків; ігри і вправи, спрямовані на розвиток тактильного сприйняття; ігри і вправи, спрямовані на розвиток дій, що співвідносять і гарматних дій.

Перелічені вище напрями корекційно-педагогічної роботи з дитиною включалися в зміст зайняття поступово. На початкових етапах особлива увага приділялася першим двом напрямкам. Потім в зміст зайняття включалися і завдання, спрямовані на розвиток функціональних можливостей кистей і пальців рук, ігрові вправи на розвиток ручної моторики. Паралельно з дітьми проводилися ігри і вправи, спрямовані на розвиток пошукових дій з предметами, де

особлива увага приділялася розвитку сенсорної активності; сприйняття і наочно-дієвого мислення; формуванню дій, що співвідносять і гарматних дій; розвитку зорово-моторної і білатеральної координації. Навчання дітей проводилося шляхом формування у них основних способів засвоєння громадського досвіду (спільні дії з дорослим, дії з наслідування, по показу, по жестовій інструкції з мовним супроводом, дії з мовної інструкції). Таким чином, поетапність засвоєння будь-якої дії припускала зростання міри активності дитини в діяльності. Важливо було надати дитині можливість поступово орієнтуватися на результат своїх дій в процесі поетапного освоєння маніпулятивних і предметно-практичних дій.

В процесі формування у дитини інтересу до співпраці з дорослим в процесі спільної діяльності вирішувалися наступні завдання:

- встановити позитивний емоційний контакт педагога з кожною дитиною, створити умови для виникнення у кожної дитини відчуття психологічного комфорту в процесі взаємодії з педагогом;
- формувати систему МІ як основу ділової співпраці дорослого і дитини, навчати способам спілкування в системі двостороннього зв'язку;
- будити у дітей прагнення діяти разом з педагогом, учити розуміти жестову і мовну інструкцію, спонукати до самостійних дій;
- учити дітей звертатися до дорослого, використовуючи вербальні і невербальні засоби спілкування.

В процесі співпраці з дорослим дитині пропонувалися наступні ігри: ігри-забави на основі малих форм фольклору; ігри, що театралізуються, на основі творів дитячої художньої літератури; різноманітні мовні ігри.

В результаті корекційно-педагогічної роботи до кінця року у дітей з'явилися наступні досягнення:

- діти охоче вступали в контакт з педагогом, включалися в спільну з ним предметну діяльність;
- спілкування дітей з дорослими набуло форми ситуативно-ділової взаємодії з елементами мовного спілкування;
- діти виявляли стійку цікавість до предметів і іграшок.

При розвитку інтересу до навколишньої дійсності і стимулюванні пізнавальної активності в процесі предметно-практичної діяльності вирішувалися наступні завдання:

- викликати інтерес до різноманітності навколишнього світу;
- формувати образ Я і прагнення до самостійності як основні умови сприйняття навколишнього предметного світу з позиції власного Я;
- розвивати предметно-практичну діяльність, позитивне емоційне відношення до предметів і дій з ними;
- учити усвідомленому сприйняттю своєї дії;

- формувати уявлення про кінцевий результат дії;
  - формувати у дітей орієнтування па оцінку дорослим своїх дій (на жест, міміку обличчя, мовні висловлювання: "Так", "Не так", "Молодець");
  - привертати увагу до різних емоційних станів людини, учити наслідувати міміку і дії дорослого;
  - формувати елементарні уявлення про мікро- і макросоціальне оточення, знайомити з функціональними властивостями об'єктів в процесі спостереження і практичного експериментування;
  - учити розуміти слова, що означають предмети навколишнього світу, знаходити знайомі предмети і іграшки по їх словесному позначенню, самостійно показувати (по можливості називати) їх;
  - учити співвідносити предмет і його зображення;
  - учити дітей дізнаватися, показувати (по можливості називати) предмети до тем: "Іграшки", "Овочі-фрукти", "Одяг", "Посуд", "Меблі" та ін.;
  - учити спостерігати за діями педагога і здійснювати елементарні дослідницькі дії: розгляд, стискання, перекладання, повернення і ін.;
  - розвивати пізнавальні функції руки, пізнавальну спрямованість дитини (установки типу "Що це?", "Що з ним можна робити?", "Навіщо він потрібний?" та ін.);
  - формувати потребу в предметній "новизні";
  - формувати зорове зосередження на предметі;
  - формувати уміння адекватно діяти з предметами відповідно до їх функціонального призначення.
- Дітям пропонувалися наступні ігри і ігрові вправи: ігри і вправи для формування уявлень про себе і навколишній світ, схемно-конструктивні ігри, ігри з мозаїкою, ігри з розрізними картинками, художньо-мистецькі ігри, ігри з природним матеріалом.
- У кінці року діти могли:
- виконувати дії з предметами і іграшками по наслідуванню дій дорослого, по показу, по мовній інструкції;
  - адекватно діяти з предметами відповідно до їх функціонального призначення;
  - відтворювати простий ланцюжок дій з предметами з урахуванням їх властивостей і якостей;
  - переносити дії, розучені з одним предметом, на іншій;
  - називати (показувати) предмети, і дії з ними;
  - поглядом, жестом, словом шукати оцінки правильності виконаної дії;
  - виконувати дію, підкоряючись контролю і оцінці цієї дії з боку дорослого;
  - звертатися за допомогою;

- орієнтуватися на загальноприйнятий результат, що завершує кожен конкретну дію з предметом;

- давати оцінку виконаним діям (у міру розвитку уміння супроводжувати жестово-мімічними і мовними висловлюваннями свої дії);

- орієнтуватися в "схемі" власного тіла.

В процесі розвитку сенсорної сфери у дітей раннього віку з синдромом Дауна вирішувалися наступні завдання:

- збагачувати чуттєвий і практичний досвід дітей з установкою на інтеграцію їх знань і умінь діяти з урахуванням вимог навколишньої дійсності;

- формувати пошуково-орієнтовні дії;

- формувати у дітей практичне орієнтування на сенсорні властивості об'єктів (на величину, форму, колір, об'єм), на просторові властивості предметів;

- формувати способи орієнтування (цілеспрямовані проби, практичне, що приміряється);

- формувати узагальнення предметів і дій в практичній дії;

- розвивати у дітей зорово-рухову і білатеральну координацію;

- розвивати сенсорно-перцептивну здатність (виділення з фону і пізнання об'єктів зорове, на слух, на дотик);

- розвивати систему між аналізаторного зв'язку;

- розвивати зорове, слухове, тактильно-кінестетичне сприйняття;

- забезпечувати необхідну мотивацію і розвивати позитивно-емоційне відношення до предметно-практичної діяльності за допомогою створення ігрових ситуацій;

- стимулювати і заохочувати бажання діяти з предметами, співпрацюючи з дорослим;

- формувати операційно-технічну сторону предметної діяльності (вказівний жест, пальцеве захоплення, здатність утримувати площинні і об'ємні предмети однією і двома руками, повернення, поєднання і тому подібне);

- стимулювати мовний супровід власних предметних дій;

- формувати сенсорно-перцептивні дії ідентифікації і угруповання;

- формувати перші дії уяви;

- формувати дії, що співвідносять і гарматні;

- розвивати цілісне сприйняття об'єктів;

- розвивати увагу, пам'ять, мислення;

- розвивати цілеспрямовані рухи кистей і пальців рук, рухи обох рук під контролем зору в процесі предметно-практичної діяльності;

- учити дітей переносити уміння, придбані в спільних з педагогом іграх, в нові ситуації;

- формувати вміння враховувати сенсорні властивості і якості предметів в різних видах діяльності, використати уявлення про колір, форму і величину в процесі проведення рухливих ігор з сенсорним змістом;

- учити виражати радість і задоволення від отриманого результату;  
- учити дітей використати сенсорну інформацію, отриману в ході обстеження предметів, при одяганні, умиванні і інших побутових діях.

Основні досягнення у дітей до кінця року:

- діти розуміли призначення і могли діяти з предметами і іграшками з урахуванням їх властивостей і якостей;

- діти навчилися співвідносити предмети і їх властивості один з одним (виділення, співвідношення і угруповання предметів за сенсорними ознаками);

- діти навчилися відтворювати простий ланцюжок дій з предметами з урахуванням їх властивостей і якостей;

- діти переносили дії, розучені з одним предметом, на іншій;

- діти виконували дії, що співвідносять, погодженими рухами обох рук;

- діяли з предметами-знаряддями, відповідно до їх призначення;

- дії з предметами носили цілеспрямований характер;

- використали вказівний жест, диференційовані пальцьові захоплення;

- предметні дії супроводжувалися мовними висловлюваннями.

У корекційній роботі по розвитку ручної моторики вирішувалися наступні завдання:

- розвивати функціональні можливості кистей і пальців рук;

- учити виконувати різні рухи кистями і пальцями рук по наслідуванню, за зразком, по мовній інструкції;

- розвивати зорово-моторну і білатеральну координацію (погоджені дії обох рук під контролем зору);

- учити дітей захоплювати, утримувати, перекладати і переносити предмети;

- учити дітей виконувати різні рухи однієї і двома руками спільно з дорослим, по наслідуванню дій, по показу, по мовній інструкції;

- розвивати рухи кистей і пальців рук під мовний і музичний супровід;

- розвивати елементарні графомоторні вміння;

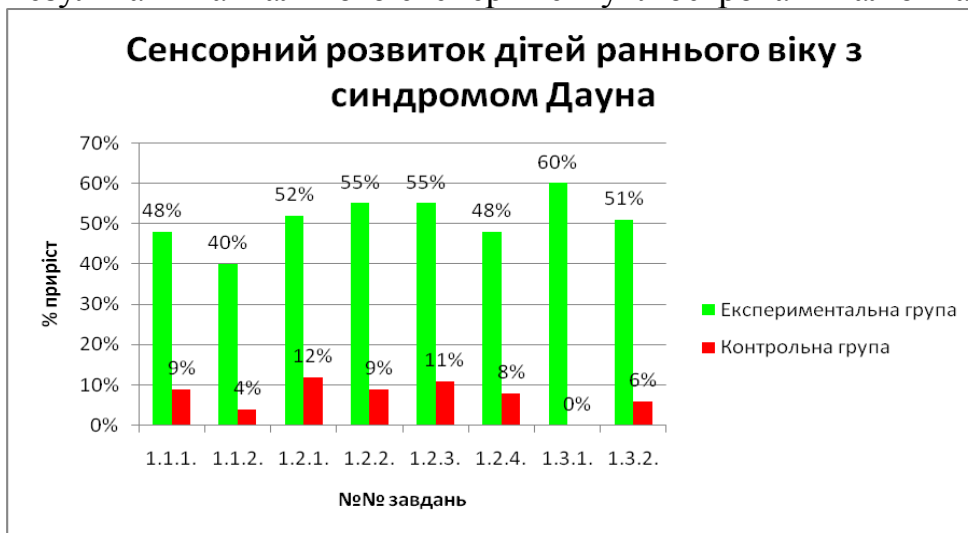
- формувати вказівний жест, удосконалювати пальцьові захоплення.

В результаті роботи до кінця року у дітей з'явилися наступні досягнення:

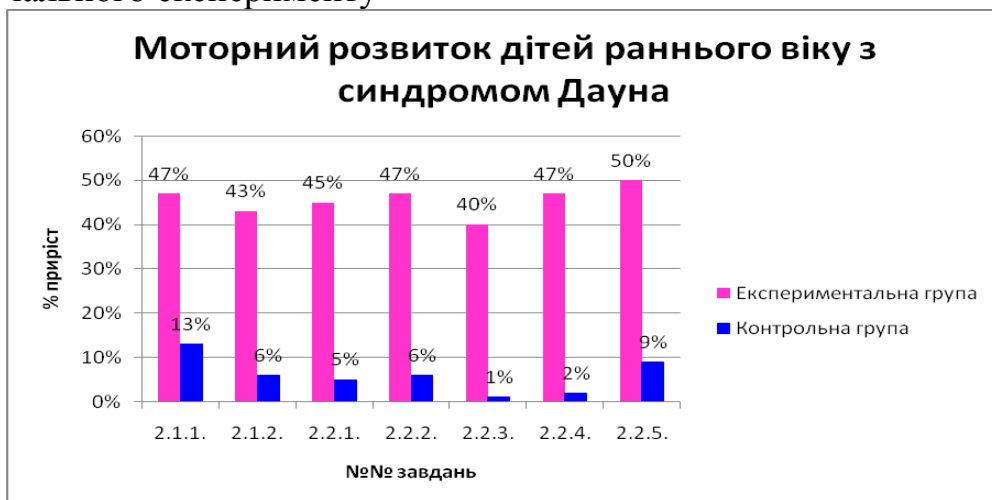
- при схоплюванні і утриманні предметів діти враховували напрям і відстань до предметів;

- захоплювали і маніпулювали предметами, з протиставленням великого пальця; діяли з предметами диференційованими рухами кистей і пальців рук;
- виконували різні рухи руками і пальцями по наслідуванню дій дорослого, по показу, по мовній інструкції;
- виконували різні рухи кистями і пальцями рук під мовний і музичний супровід;
- діяли двома руками одночасно;
- захоплювали дрібні предмети великим і вказівним пальцями ("пінцетним захопленням"), великим, середнім і вказівним пальцями ("пучкою").

Результати навчального експерименту ілюстровані малюнками 1, 2.



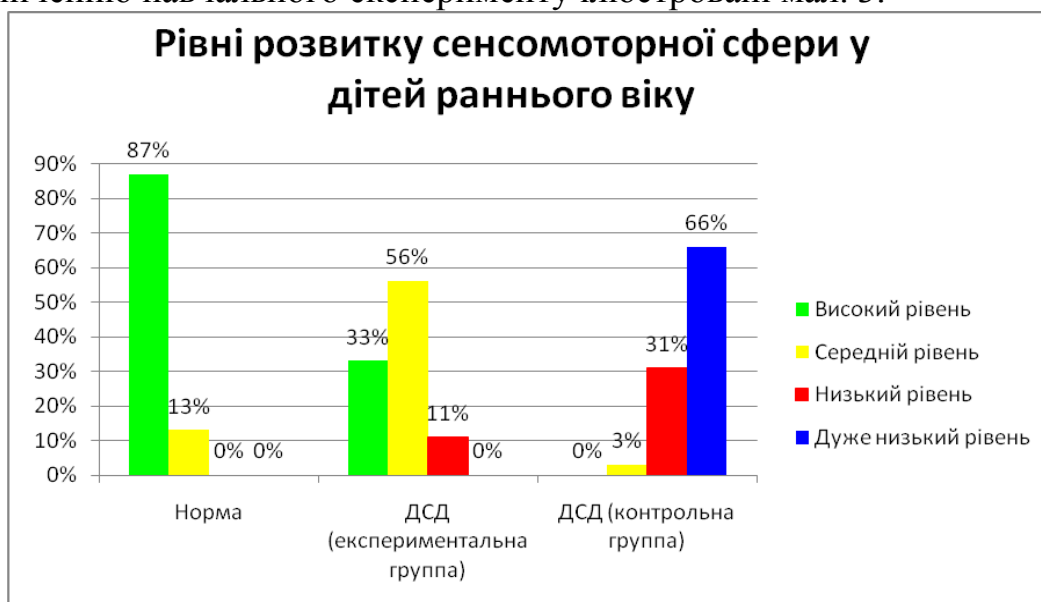
Мал. 1. Зміна показників сенсорного розвитку у дітей раннього віку з синдромом Дауна експериментальної і контрольної груп за час навчального експерименту



Мал. 2. Вплив навчального експерименту на показники ручної і пальцевої моторики дітей раннього віку з синдромом Дауна експериментальної групи порівняно з дітьми контрольної групи

Дані навчального експерименту вказують на позитивну динаміку у розвитку сенсорної і моторної сфер у дітей раннього віку з синдромом Дауна експериментальної групи.

Рівень сенсомоторного розвитку у дітей експериментальної групи вищий, ніж у дітей контрольної групи, що свідчить про великий корекційний потенціал технології розвивального навчання. Порівняльна характеристика рівнів розвитку сенсомоторної сфери дітей раннього віку з синдромом Дауна експериментальної і контрольної груп і однолітків, що нормально розвиваються, по закінченню навчального експерименту ілюстровані мал. 3.



Мал. 3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку сенсомоторної сфери дітей раннього віку з синдромом Дауна і однолітків, що нормально розвиваються, по закінченню навчального експерименту

Таким чином, дані навчального експерименту переконливо доводять, що ігрова діяльність сприяє корекції сенсомоторного розвитку дітей раннього віку з синдромом Дауна, є важливою складовою в розвитку інтелектуального потенціалу розумово відсталої дитини.

#### Список використаних джерел:

1. Бруни М. Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна / Пер. с англ. А. Курт. – М.: Связь-Принт, 2005. – 212 с.
2. Вайнерман С. М., Большев А. С., Силкин Ю. Р., Лебедев Ю. А., Филиппова Л. В. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – М.: Владос, 2001. – 224с.

3. Гіренко Н. А. Сенсомоторний розвиток учнів допоміжної школи в процесі трудового навчання: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1996. – 24 с.
4. Уиндерс П. С. Формирование навыков крупной моторики у детей с синдромом Дауна / Пер. с англ. Н.С. Грозной. – М.: Связь-Принт, 2006. – 288с.
5. Макаренко А. С. Книга для родителей. – К.: Радянська школа, 1987. – 384 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 301 с.

The article is sanctified to the problem of sensomotor development of children of early age with the Down's syndrome. It is well-proven that playing activity assists to the correction of sensomotor development of children of early age with the Down's syndrome.

**Keywords:** children with Dawn syndrome, mental defectiveness, sensory development, digit movement, coordination.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 159.9.019**

*А.Є. Бистров*

### **ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОГО ПІДЛІТКА ЯК ВІКТИМІЗУЮЧІ ФАКТОРИ ЙОГО ПОВЕДІНКИ**

В статті розглядаються теоретичні підходи до проблеми віктимності, надаються результати дослідження схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимної поведінки, та її залежність від особистісних факторів віктимізації.

**Ключові слова:** спрямованість, схильність, віктимність, віктимна поведінка, жертва, розумово відсталий підліток.

В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме виктимности, подаются результаты исследования склонностей умственно отсталых подростков к разным типам виктимного поведения, и его зависимость от личностных факторов виктимизации.



**Ключевые слова:** направленность, склонность, виктимность, виктимное поведение, жертва, умственно отсталый подросток.

Віктимна поведінка розглядається як відхилення від норм безпечної поведінки, реалізується сукупністю соціальних, психічних, моральних проявів, що в свою чергу утруднює соціальну адаптацію. Підлітковий вік вважається періодом бурхливих внутрішніх й емоційних труднощів, тому можна розглядати цей період онтогенезу як фактор виникнення віктимної поведінки. Негативний вплив дефекту, підвищеного рівня навіюваності на соціальну адаптацію розумово відсталих підлітків обумовлює актуальність даної теми для корекційної педагогіки і спеціальної психології.

У загальній психології проблему віктимності розглядали Малкіна-Пих І.Г., Барданова Є.В., Бовть О.Б., Мінська В.С., Рибальська В.Я., Мойсеєв Є.М., Хархан О.М. та ін.; схильність до віктимної поведінки при нормальному психофізичному розвитку вивчала Андроннікова О.О.; у спеціальній психології розглядалася проблема поведінки розумово відсталих (Виготський Л.С., Гаврилов О.В., Сухарева Г.Є., Мнухін С.С., Певзнер М.С., Синьов В.М., Сухарева Г.Є., Фрейєров О.Є., Шипіцина Л.М., Бистрова Ю.О., Запрягаєв Г.Г.). Схильність до віктимної поведінки залежить від спрямованості особистості підлітка, проблему спрямованості особистості вивчали Платонов К.К., Петровський В.А., Божович Л.І.

Спрямованість особистості – це стійка система спонукань, які характеризують людину (що людина хоче, до чого прагне, так чи інакше розуміючи світ, суспільство; чого уникає, проти чого готова боротися) [1, с. 213]. Вона визначає вибірковість відносин та активності людини і як підструктура особистості включає в себе різні спонукання. Спрямованість завжди соціально обумовлена і формується в онтогенезі в процесі вчення і виховання [3, с. 132-135]. У всіх видах людської активності спрямованість виявляється в особливостях інтересів особи, цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і установках, здійснюваних в потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах та ін. [2; 3].

Схильність – вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. Схильність виникає з інтересу, коли до нього додається вольовий компонент [5, с. 246]. Основою схильностей є глибока стійка потреба індивіда в тій чи іншій діяльності [5, с. 250]. Схильність – прояв потребностно-мотиваційної сфери особистості, що виражається в емоційній перевазі того чи іншого виду діяльності або цінності [2, с. 115-128].

Але, з іншого боку, може бути негативний бік цієї складової спрямованості, коли людина схильна до асоціальної діяльності чи поведінки (якщо розуміти поведінку саме як діяльність). Схильність в такому випадку стає негативним новоутворенням особистості певного віку під впливом індивідуально-психологічних особливостей [2, с. 253]. Може проявлятися схильність до різних видів девіантної поведінки, зокрема до віктимної.

Віктимність [від латів. *victim* – жертва] – досить стійка особистісна якість, що характеризує особистісну характеристику індивіда ставати жертвою зовнішніх обставин і активності соціального оточення [3, с. 116]. Жертва – будь-яка людина, що понесла моральну, фізичну або майнову шкоду, незалежно від того, визначається це в порядку встановленому законом, чи ні [3, с. 111]. У соціальній психології така особистісна властивість, як віктимність досить чітко корелює з неадекватною самооцінкою, з нездатністю, а іноді і небажанням відстоювати власну позицію і брати на себе відповідальність за ухвалення рішення в проблемних ситуаціях. Особистісна віктимність досить часто реалізується у формі відверто провокаційної поведінки потенційних жертв, які часто не усвідомлюють того факту, що їх поведінкова активність по суті підштовхує партнера до насильства [1, с. 123].

Властивості кожної людини дозволяють оцінити ймовірність того, що ця особистість може стати жертвою злочину. Віктимна поведінка особистості залежить від особистісних характеристик: соціального статусу, ступеня конфліктності ситуації, місця і часу розвитку ситуації, індивідуально-психологічних особливостей тієї чи іншої людини [3, с. 98].

Віктимність визначається сукупністю внутрішніх факторів (вікового, особистісного, дизонтогенетичного і психопатологічного) і складається з інтелектуального і вольового компонентів [3, с. 216]. При цьому віктимність підвищується в результаті девіантної поведінки дітей, обумовленої як психопатологічними, так і соціально-психологічними причинами [5, с. 198].

О.О. Андронникова до специфічних чинників виникнення віктимної поведінки підлітків відносить: індивідуальний досвід переживання або спостереження факту насильства, раніше сформований комплекс психологічних якостей (емоційна нестійкість, тривожність, неадекватна самооцінка), відсутність відчуття соціальної підтримки і певні стратегії сімейного виховання батька і матері [1, с. 198].

Віктимність розумово відсталих підлітків обумовлена, у першу чергу, недоліками пізнавальної діяльності, що і стає причиною ретардації формування базових психологічних структур статево-рольової ідентичності, незрілістю особистісних утворень, емоційно-

вольовою нестійкістю, нерозвиненістю моральної та правової свідомості. Підлітковий вік є провокуючим фактором, який підвищує ступень віктимної вразливості, проте тип віктимної поведінки визначається індивідуально-психологічними особливостями: схильність до ризику, нестійка самооцінка, тривожність, навіюваність, агресивність та ін. [3, с. 40].

Результати теоретичного аналізу літератури засвідчують, що основними особистісними детермінантами віктимності у підлітковому віці є тріада таких рис: тривожність, агресивність і навіюваність. Віктимізуючий вплив агресії полягає в відвертому активному провокуванні насильства або злочину. Віктимізуючий вплив тривожності полягає в сприйманні навколишнього середовища як невизначеного і ворожого, від якого підліток захищається способами, що не завжди мають конструктивний характер. Віктимізуючий вплив навіюваності підлітка пов'язаний з інтелектуальною недостатністю й патологічною довірою до оточуючих, що призводить до небажаних ситуацій.

З метою вивчення схильності до віктимної поведінки розумово відсталих підлітків було визначено наступні емпіричні компоненти (за методикою Андроннікової О.О) [1]: схильність до агресивної віктимної поведінки; схильність до самопошкоджуючої віктимної поведінки; схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки; схильність до залежної та безпомічної віктимної поведінки; схильність до некритичної віктимної поведінки. Також були вивчені такі особистісні риси, як: агресивність, навіюваність, схильність до вибору відповідної копінг-стратегії.

З метою дослідження виділених компонентів було підібрано наступні психодіагностичні методики: Методика "Схильність до віктимної поведінки" Андроннікової О.О.; Експериментальна методика Захарової А.І. "Дослідження навіюваності"; Експериментальна методика "Хенд тест" або тест руки Вагнера; Методика "Індикатор копінг-стратегій" Д. Амірхан.

У дослідженні брали участь дві групи: до першої основної експериментальної групи увійшли підлітки з розумовою відсталістю Суходільської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату. До другої контрольної групи – підлітки Луганської загальноосвітньої школи № 29.

З метою дослідження навіюваності, як однієї з індивідуально-психологічних особливостей, було використано методику дослідження сугестивності Захарової А.І. Отримані результати засвідчують, що для підлітків з розумовою відсталістю при проведенні першої сугестивної проби характерний високий рівень навіюваності, 86% респондентів вказали склянку, в якій чутно запах кави. Такі ж самі результати

отримані за результатами другої проби (86%). Під час проведення третьої проби на сугестивність 66% опитуваних назвали тварин в тому ж порядку. Також важливо вказати, що 55% підлітків отримали максимальний сумарний бал (3 бали) за результатами всіх трьох сугестивних проб. 33% отримали 2 бали, що також вказує на великий рівень навіюваності. І лише 6% отримали 1 бал, і один хлопець не отримав жодного бала, бо за всіма пробами показав негативний результат.

На відміну від розумово відсталих підлітків, учні загальноосвітньої школи показали досить низькі результати за методикою сугестивних проб А.І.Захарової. Лише 20 % опитуваних отримали 1 бал за трьома пробами й 6% – 2 бали, жоден підліток не отримав позитивний бал за першою пробою (проба с кавою), що вказує на дуже низький рівень навіюваності підлітків зі збереженим інтелектом.

Таким чином, для переважної більшості респондентів є характерний високий рівень навіюваності.

Дослідження в галузі юридичної психології та кримінології доводять, що навіюваність, як схильність до некритичної оцінки дійсності, виступає важливою складовою залежною та безпомічною поведінки, що в свою чергу обумовлює утворення пасивного типу віктимної поведінки.

За результатами тесту руки Вагнера було встановлено, що 60% респондентів з розумовою відсталістю проявили високий рівень агресивності. Вони сприймали руку на малюнку, як домінуючу, таку, яка наносить ушкодження, активно захоплює який-небудь предмет, здійснює агресивну дію (дає ляпас, давить комаху, готова завдати удару і тому подібне), що свідчить про готовність обстежуваного до вищого прояву агресивності, небажанням пристосуватися до оточення. 20% опитуваних підлітків з розумовою відсталістю проявляють агресивні тенденції, й в той же час показали високий рівень за шкалами: "Страх", "Емоційність", "Комунікація" і "Залежність", які відбивають тенденцію до дії, і спрямовані на пристосування до соціального середовища; при цьому вірогідність агресивної поведінки незначна. Варто також зазначити, що 6% підлітків показали значний показник за шкалою демонстративності, що може вказувати на прояви істеричності, й 6% отримали дуже високий показник за шкалою "Страхи", що може свідчити про те, що агресивні тенденції заміщуються соціальною залежністю, а саме конфронтації протиставляються тенденції, що спонукають людину до співпраці: страх перед агресією у відповідь, почуття власної неповноцінності.

Учні загальноосвітньої школи, на відміну від розумово відсталих, не показали високих результатів за шкалою "Агресивності" під час проведення методики "Тест руки Вагнера", 69% учнів мають агресивні

тенденції в своїй поведінці, але вони повністю пригнічуються відповідями соціальної кооперації, що свідчить про прагнення отримувати позитивну оцінку своєї поведінки суспільством.

Також встановлено, що для 24% респондентів зі збереженим інтелектом характерне прагнення до соціальних контактів, при тому що установка на соціальну кооперацію в тому чи іншому обсязі переважає над агресивними тенденціями.

Аналізуючи отримані результати дослідження індивідуально-психологічних особливостей розумово відсталих підлітків, можемо стверджувати, що такі особистісні ознаки (за методикою "Тест руки Вагнера"), як відкрита агресивність, прояви демонстративності й страху можуть виступати віктимізуючими факторами особистості розумово відсталого підлітка. Так агресивність, як особистісна риса, може виступати ознакою агресивного типу жертви (агресивний вид віктимної поведінки). Страх, як соціальна залежність протиставляється тенденції, що спонукає людину до співпраці: страх перед агресією у відповідь, почуття власної неповноцінності. Можна припустити, що наявність занадто великої кількості цих відповідей це наслідок нанесення шкоди самому собі, що відповідає самопошкоджуючої віктимній поведінці.

Демонстративність, як особистісна риса та поведінкова характеристика є ознакою гіперсоціальної віктимної поведінки.

Для оцінки домінуючих копінг-стратегій особистості було проведено методику "Індикатор копінг-стратегій" Д. Амірхан. Ця методика дозволяє виявити три блока копінг-стратегій: *стратегія вирішення проблем* – це активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використати усі наявні у нього особові ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми; *стратегія пошуку соціальної підтримки* – це активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до середовища, що оточує його : сім'ї, друзям, значимим людям; *стратегія уникнення* – це поведінкова стратегія, при якій людина намагається уникнути контакту з дійсністю, що оточує його, уникнути рішення проблем.

За результатами проведення методики було встановлено, що для розумово відсталі підлітки більш за все схильні до вибору стратегій уникнення (53%) та копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки (40%). Копінг-стратегія вирішення проблеми характерна лише для 7% розумово відсталіх підлітків. Для підлітків з нормальним рівнем розвитку більш характерні тенденції вибору копінг-стратегій вирішення проблеми (66%), Тенденціям пошуку соціальної підтримки відведено 27% вибору й лише 7% підлітків з нормальним інтелектуальним розвитком обрали стратегію уникнення.

З метою дослідження схильності розумово відсталих підлітків до різних видів віктимної поведінки нами було використано психодіагностичні методичку "Схильність до віктимної поведінки" О.О. Андроннікової [1].

Психодіагностична методика охоплює комплекс взаємопов'язаних проявів віктимної поведінки підлітків та спрямована на вимір схильності до реалізації окремих форм віктимної поведінки, а саме: схильності до віктимної поведінки агресивного типу, схильності до віктимної поведінки самопошкоджуючого типу, схильності до віктимної поведінки гіперсоціального типу, схильності до віктимної поведінки беззахисного типу, схильності до віктимної поведінки некритичного типу.

За результатами методички встановлено, що за шкалою агресивної віктимної поведінки 60% підлітків мають високі показники. До цієї групи відносяться підлітки, які схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті проявленої агресії у формі нападу або іншої провокаційної поведінки (зневага, наклеп, знущання і так далі). Для них характерне навмисне створення або провокація конфліктною ситуації. 33% підлітків мають низькі показники, для осіб цього типу характерне зниження мотивації. Можлива висока образливість. І лише 7% обстежених мають нормальний показник за цією шкалою. Учні загальноосвітньої школи, на відміну від розумово відсталих підлітків показали зовсім інші результати: 13% мають високий показник за цією шкалою, 7% – низький показник, а переважна більшість (80%) мають нормальний – середній показник за даною шкалою.

За шкалою схильності до самопошкоджуючої і саморуйнівної віктимної поведінки 14% підлітків з розумовою відсталістю мають низькі показники, що означає підвищену турботу про власну безпеку. І 40% мають високі показники за цією шкалою. Для активних потерпілих характерна поведінка, яка характеризується схильністю до ризику, необдумані поведінки. 46% підлітків показали середній варіант реагування, що є нормою. Учні загальноосвітньої школи показали наступні результати: 20% – низькі показники, й 80% – середні, нормальні показники.

За шкалою схильності до гіперсоціальної віктимної поведінки 14% набрало високі показники. Самооцінка найчастіше завищена. 67% опитуваних мають низький показник за цією шкалою, що характеризується пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навкруги, що може бути наслідком як образи на зовнішній світ, так і відчуття нерозуміння, ізолюваності від світу, відсутності почуття соціальної підтримки і втіленості у соціум. І лише 19% мають нормальний показник. Результати підлітків з нормальним

інтелектуальним розвитком: 14% мають високий показник, 7% – низький, і 79% отримали результати, які дорівнюють нормальним показникам.

За шкалою схильності до залежної і безпорадної поведінки вище норми набрали 20% підлітків з розумовою відсталістю – це особи, що не чинять опору, протидії злочинцеві з різних причин: в силу віку, фізичної слабкості, безпорадного стану (стабільного або тимчасового), боягузтва. Нижче норми набрали 80% підлітків з розумовою відсталістю й 40% учнів загальноосвітньої школи, вони мають схильність до незалежності, відособленості. Завжди прагнуть виділитися з групи однолітків, має на все свою точку зору, може бути непримиренним до думки інших, конфліктним.

За шкалою схильності до некритичної поведінки вище норми набрали 93% розумово відсталих підлітків. До цієї групи відносяться особи, що демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Ці особи демонструють необережність, необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації в результаті яких-небудь особових або ситуативних чинників: емоційний стан, вік, рівень інтелекту, захворювання. Нижче норми набрала 27% підлітків з нормальним інтелектом і 7% розумово відсталого підлітків, що свідчить про вдумливість, обережність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Учні загальноосвітньої школи показали наступні результати: 27% – низькі показники, 63% середні показники, що є варіантом норми, і жодного підлітка з нормальним інтелектуальним розвитком не отримали високих показників.

Отже, результати дослідження схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимної поведінки засвідчують, що для підлітків з розумовою відсталістю найбільш характерною є висока схильність до агресивної та некритичної віктимної поведінки. Це свідчить про те, що такі діти схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті проявленої ними агресії у формі нападу або іншої провокаційної поведінки (зневага, наклеп, знущання і т. д.). Для них характерне навмисне створення або провокація конфліктної ситуації.

Також встановлено, що підлітки показали низькі показники за шкалами гіперсоціальна й залежна віктимна поведінка, що свідчить про те, що такі особистості характеризуються пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навкруги.

З метою дослідження взаємозв'язку схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимності та індивідуально-психологічних факторів віктимізації підлітків з розумовою відсталістю ми провели аналіз вибору різних шкал за всіма методиками, які були використані в

дослідженні й перевагу того чи іншого виду віктимної поведінки у кожного підлітка з психофізичними розладами. Це дало нам змогу виявити, що підлітки, які проявили агресивні тенденції при проведенні тесту руки Вагнера виявилися більш схильними до агресивного типу віктимної поведінки. Віктимізуючий вплив агресії полягає в відвертому активному провокуванні насильства або злочину.

Розумово відсталі підлітки, які показали високий рівень демонстративності за результатами тесту руки Вагнера, виявилися схильними до гіперсоціальної віктимної поведінки.

За даними методики "Індикатор копінг-стратегій" Д. Амірхан 40% підлітків вибрали копінг-стратегію пошуку соціальної підтримки при зіткненні з проблемною ситуацією. Ті ж самі підлітки виявилися схильними до залежної та безпомічної віктимної поведінки. Що вказує на неспроможність розумово відсталих підлітків самостійно оцінити ситуацію й зважено виробити адекватну стратегію реагування.

Найбільший відсоток розумово відсталих підлітків виявилися схильними до некритичного типу віктимної поведінки, що й затверджує методика сугестивних проб А.І.Захарової, за результатами якої переважна більшість підлітків отримала дуже високий бал за всіма сугестивними пробами, що свідчить про високий рівень навіюваності розумово відсталих підлітків.

Отже узагальнюючи результати дослідження взаємозв'язку між індивідуально-психологічними особливостями розумово відсталих підлітків та їх схильністю до різних типів віктимної поведінки, можемо стверджувати, що такі особистісні риси, як навіюваність, агресивність, демонстративність, неспроможність адекватно реагувати на ситуацію та схильність до страхів виступають віктимізуючими факторами поведінки розумово відсталих підлітків.

Проведена діагностика дозволяє розробити рекомендації для вчителів та психологів щодо попередження віктимної поведінки розумово відсталих підлітків. Це й буде у подальшому проблемою даного дослідження.

### **Список використаних джерел**

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / О.О. Андронникова. – Новосибирск, 2005. – 213 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва-Воронеж: Издательство библиотеки практического психолога, 1997. – 334 с.
3. Еникеев М.И. Юридическая психология / М.И. Еникеев. – М.: Норма, 2008. – 330 с.



4. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
5. Рогов Е.И. Психология человека / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.

In the article theoretical approaches are examined to the problem of victim, the results of research of inclinations are given mentally backward teenagers to the different types of oblatory behavior, and his dependence on the features of personality.

**Keywords:** orientation, inclination, behavior of victim, victim, mentally backward teenager.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376

*О.В. Гаврилов*

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ (УВАГА, ПАМ'ЯТЬ, МОТОРИКА, ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА) ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

У цій статті ми робимо спробу узагальнити такі психічні процеси, як увага, пам'ять, моторика, емоційно-вольова сфера у дітей з помірною розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** помірна розумова відсталість, увага, пам'ять, моторика, емоційно-вольова сфера.

В этой статье мы делаем попытку обобщить такие психические процессы, как внимание, память, моторика, эмоционально-волевая сфера у детей с умеренной умственной отсталости.

**Ключевые слова:** умеренная умственная отсталость, внимание, память, моторика, эмоционально-волевая сфера.

**Увага** – це виділення одних об'єктів психічної діяльності із множини інших і концентрація психічної діяльності на виділених об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших [3, с. 478]. Фізіологічною основою уваги є виникнення зони оптимального

збудження в певних відділах кори головного мозку при більшому або меншому гальмуванні інших відділів кори. Увага – обов’язкова умова виникнення будь-якої діяльності. Об’єктами уваги можуть бути як оточуючі об’єкти, так і власні думки, почуття, дії. Увага є мимовільною, яка виникає без спеціальної концентрації людини та довільною, при якій людина ставить перед собою мету звертати уваги на певні об’єкти і утримувати її на цих об’єктах шляхом вольового зусилля [4].

Поряд з недорозвитком мислення у дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігаються і порушення уваги. У відповідності з теорією опосередкованого характеру вищих психічних процесів Л.С. Виготський розглядав слабкість довільної уваги як одну з причин, які заважають формуванню понять. У той же час її недорозвиток у розумово відсталих дітей пов’язував з недорозвитком мовлення, знака, а в кінцевому рахунку вміння володіти собою як стадією засвоєння навичок поведінки. Навіть мимовільну увагу в більшості розумово відсталих дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю важко викликати. Це в більшості випадків вдається лише за умови використання сильних, довготривалих подразників – яскравого предмету, голосного звуку, нової іграшки, сильного запаху тощо. А в окремих випадках навіть незначні подразники можуть зацікавити таких дітей. Та і в першому, і в другому випадках зосередити увагу дітей з помірною розумовою відсталістю досить важко.

Увага дітей з помірною розумовою відсталістю знаходиться на досить низькому рівні. При розгляді об’єктів оточуючої дійсності ці діти не помічають їхніх суттєвих деталей. Увага затримуються лише на найбільш яскравих деталях об’єкта, які його часто не характеризують або є другорядними ознаками. Їхня цікавість предметом часто залежить від його фізичних характеристик та зовнішньої мотивації.

Їхня увага швидко розсіюється і внаслідок цього вони не розуміють того, про що говорить їм дорослий. Її дуже важко сконцентрувати, вона нестійка і діти часто відволікаються. Навіть на нетривалий час їм важко сконцентрувати свою увагу на оточуючому. Увага таких дітей “немов би ковзає по оточуючому” [2]. Її затримують лише яскраві, сильні подразники або подразники, безпосередньо спрямовані на них. У результаті цього у суб’єктів з важкими інтелектуальними дефектами складається незначне коло уявлень про оточуючий світ і навіть серед них велика кількість неправильних і неточних.

Однією з характерних рис розумової відсталості є підвищена виснаженість психічних процесів, яка може наступити у будь-який період часу після психічного навантаження. Таке коливання психічної активності може проявлятися постійно і безпосередньо стосується

уваги, що особливо притаманно дітям з помірною розумовою відсталістю.

Необхідно відзначити, що в деяких випадках дітей з помірною розумовою відсталістю зацікавлюють ситуації, на які педагог не звертає уваги – повзання мухи по парті, тінь за вікном, собака біля будки тощо. І відволікти, переключити їхню увагу на більш потрібні моменти не вдається аж поки дитина сама не відмовляється від спостереження або не зникає сам об'єкт погляду. Також ці діти досить уважні при виконанні знайомих, добре вивчених трудових операцій, таких як, наприклад, підмітання, миття підлоги, копання грядок. Це свідчить про те, що у випадку наявності потрібного внутрішнього мотиву ці діти можуть концентрувати свою увагу на процесах або об'єктах досить тривалий час.

**Пам'ять** – закріплення, збереження і відтворення в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді людини [3, с. 338]. Фізіологічна основа пам'яті – утворення в мозку тимчасових нервових зв'язків (запам'ятовування) і їхня наступна актуалізація або функціонування (відтворення і впізнавання). Загасання нервових зв'язків тягне за собою забування.

У психології розрізняють декілька видів пам'яті. Залежно від характеру матеріалу, який запам'ятовується, вона може бути словесно-логічною або вербальною, образною, емоційною, моторною. З огляду на те, який аналізатор задіяний у сприйманні інформації, яка запам'ятовується, виділяють зорову, слухову, тактильну, кінетичну та інші види пам'яті. З урахуванням тривалості збереження інформації її поділяють на довготривалу, короткочасну та оперативну. Необхідно також зазначити, що інформація може фіксуватись на мимовільному та довільному рівнях запам'ятовування.

Пам'ять є вхідними воротами інтелекту. Завдяки пам'яті фіксуються події минулого, узагальнюється досвід, набуваються певні знання та навички. Саме за допомогою пам'яті відбувається формування особистості суб'єкта, адже бк узагальнення минулого досвіду не може виникнути єдність поведінки і певної системи відношень до оточуючого світу. Пам'ять є дуже важливою опорою будь-якого навчання та виховання. Як писав І.М. Сеченов "... через голову людини на протязі її життя не проходить жодної думки, яка не створювалась би з елементів, зареєстрованих у пам'яті" [9, с. 441-442].

У дітей з помірною розумовою відсталістю пам'ять розвивається надзвичайно повільно, матеріал вони запам'ятовують лише після багаторазового повторення, швидко забувають і внаслідок цього не можуть використати отримані знання на практиці [2; 5; 12]. Причина цього полягає у недосконалої замикаючої функції кори головного мозку, яка обумовлює малий об'єм і уповільнений темп формування

нових умовних зв'язків, їхню недовговічність. Особливо страждає довільна пам'ять.

Логічні і механічна пам'ять у цих дітей знаходиться на однаково низькому рівні. Діти не можуть запам'ятати назви предметів, пригадати, про що йшла мова на попередньому занятті. Але поряд з цим в окремих випадках у таких дітей спостерігається надзвичайний розвиток пам'яті на дати, числа, імена, події, так звана гіпертрофія пам'яті. Про таку гіпертрофію пам'яті наводив приклад ще О.М. Грабаров: "Імбецил В.К. вільно розмовляв на російській і німецькій мовах, розумів французьку і англійську. Він знав більше ста російських віршів, майже стільки ж німецьких і англійських. Він міг назвати всі зупинки лєнінградських трамваїв. Коли його направили працювати в оранжерею, то через місяць він вивчив всі латинські назви рослин. Але ця гіпертрофія пам'яті зовсім не характеризувала В.К. як особистість. У 15 років по характеру своїх розумових операцій це була дитина дошкільного віку" [2].

Слабкість мислення, яке не дозволяє розумово відсталим виділити суттєве у матеріалі і відкинути другорядне різко знижує якість пам'яті. Погане розуміння матеріалу, який дається педагогами, призводить до запам'ятовування дітьми з помірною розумовою відсталістю ознак дій та явищ у чисто випадкових співвідношеннях. Їм надзвичайно складно утворити та запам'ятати логічні зв'язки, які характеризують той чи інший предмет або явище. Як правило вони запам'ятовують краще все те, що безпосередньо пов'язане з їхньою фізичною особистістю і не вміють цілеспрямовано і усвідомлено пригадувати матеріал. "Отримана інформація так тісно включається і вплітається у наявний мало упорядкований досвід імбецилів, що виділити, вичленити, дістати сприйняту інформацію їм надзвичайно важко" [11]. Знання і навички не актуалізуються у потрібний час.

Обсяг пам'яті суттєво звужений. При відтворенні заученого матеріалу часто спостерігаються спотворення [10, с. 76].

У ході розвитку співвідношення між довготривалою і короткочасною пам'яттю у дітей з помірною розумовою відсталістю удосконалюється як в кількісному, так і в якісному співвідношеннях. Краще удосконалюється довготривала, а ніж короткочасна пам'ять. У цілому, за рахунок механічної пам'яті частина дітей з помірною розумовою відсталістю засвоює матеріал. Це є свідченням того, що за допомогою спеціально організованого навчально-виховного процесу пам'ять таких дітей розвивається і це дає їм можливість використовувати її для набуття нових знань, умінь, необхідних для оволодіння навичками читання, письма, рахунковими операціями, навичками самообслуговування, санітарно-гігієнічними та побутовими

навичками, вміннями виконувати нескладні трудові операції, тобто є научуванні [7, с. 8].

Але в той же час при наявності механічного запам'ятовування його смислової функція розвинена надзвичайно слабо, набуті навички і досвід швидко втрачаються, а перехід до абстрактних понять їм практично недоступний. Ці діти не орієнтуються навіть у простій життєвій ситуації, якщо вона дещо змінена порівняно з уже вивченою. Отже, теоретичними знаннями і практичними навичками вони користуються лише в межах конкретного, як механічно завченими штампами [8, с. 68].

У дітей з важкими інтелектуальними порушеннями кросмодальне кодування, тобто перевід зорових вражень у мовленнєві, відбувається надзвичайно повільно. У них не вдається сформулювати складний намір, який би включав процес запам'ятовування. У частини дітей з помірною розумовою відсталістю все зводиться до простого упізнавання і називання, а тенденція до запам'ятовування пропадає. Лише у незначній кількості дітей цієї групи вдається цілеспрямовано сформулювати запам'ятовування знайомих предметів і явищ.

При помірній, тяжкій і глибокій розумовій відсталості чітко проявляються порушення фізичного розвитку у вигляді диспластичності, наявності акромегалічних рис, аномалій опорно-рухового апарату, черепно-мозкової коробки, кістково-м'язової системи. У дітей з помірною розумовою відсталістю розвиток статичних і локомоторних функцій дуже затримується і при цьому вони недостатньо диференційовані. Моторна недостатність виявляється у 90-100% випадків [13, с. 40]. Особливості моторних навичок проявляється не лише у затримці формування актів сидіння, стояння, ходьби, бігу, але й у якісній своєрідності цих рухів. При цьому необхідно зазначити, що порушення ходьби індивідуальні і мають різні форми вираження, але типовими при цьому є наступні: голова опущена донизу, "шаркаюча" ходьба, стопи розвернуті носками в середину, ноги підігнуті в колінах, рухи ніг і рук некоординовані, неритмічні. У деяких дітей спостерігається розхитування тулуба зі сторони в сторону (А.А. Катаєва, Е.А. Стребелева). Патологія проявляється у вигляді різноманітних стереотипних та гіподинамічних розладів. Про ушкодження на рівні сінергій свідчить застигла посмішка. Порушення взаємодії підкіркових і кіркових структур посилює тонус м'язів і динамічний тремор. Переважання підкірково спинальних автоматизмів, недоцільність і імпульсивність дій для цих дітей є досить притаманним порушенням. В цілому моторика таких дітей характеризується відсутністю або бідністю пластичності, наявністю рухових штамів і спів дружніх рухів.

Моторні дії більшості дітей цієї групи невиразні, страждає точність, координованість, темп рухів. Вони повільно засвоюють механізм бігу, стрибати більшість з них не навчається взагалі. Навіть у підлітковому віці ці діти важко приймають задану позу і не здатні її утримувати більше декількох секунд. У них виникають значні труднощі під час переключення рухів, швидкої зміни поз і дій. В одних з них руховий недорозвиток проявляється в одноманітності рухів, уповільненістю їхнього темпу, неумілості, рухової безініціативності. В інший підвищена рухова активність поєднується з нецілеспрямованістю, безладністю, не координованістю рухів. Часто їхня активність обмежується внаслідок страхів і негативного досвіду, пов'язаного з руховими діями.

Особливо яскраво порушення моторики проявляється в тонких рухах руки: діти повільно навчаються тримати ручку, олівець, довго опановують навичками застібання гудзиків, зав'язування шнурків, не вміють виконувати рухи за мовленнєвою інструкцією. Ці діти не можуть регулювати силу руку і внаслідок цього предмети або не утримуються ними і вони постійно випадають, або стискаються надзвичайно сильно і ламаються. Праксин у цих дітей розвивається надзвичайно повільно і для засвоєння системи рухів потрібні багаторазові повторення і тренування.

Характерною ознакою психомоторики дітей з помірною розумовою відсталістю є порушення аналітико-синтетичної діяльності, що проявляється у недостатності або неможливості співвіднесення рухів і мовлення. Н. М. Непомнящая при характеристиці цих дітей зупиняється на особливостях їхньої рухової сфери, пов'язаній з мовленням. Вона вказує, що ці діти повільно і важко усвідомлюють завдання, але навіть усвідомивши і маючи практичні навички його виконання не можуть швидко змінити свою діяльність у відповідності з новою інструкцією. Вони надають перевагу одноманітному повторенню певних рухів і операцій, що призводить до утворення так званого рухового рутинного стереотипу, який долається надзвичайно важко.

Ці діти не вміють швидко переводити рухові операції в мисленнєвий план і об'єднувати їх у певний логічний ланцюжок. Вони не вміють відтворювати задані рухи і положення, проводити їхню заміну у відповідності з новою ситуацією. Порушення моторики проявляється у розладах координації рухів, наявності синкінезій, гіперкінезів, парезів, паралічів. Водночас необхідно відмітити неоднорідність порушень рухової сфери у дітей з помірною розумовою відсталістю. Степінь рухових розладів напряму залежить від ступеня ураження нервової системи [6].

У дітей цієї групи порушена взаємодія між процесами збудження і гальмування. Ці процеси легко іррадіують по всій корі головного мозку, рівновага між ними порушена, а найважливіший вид активного гальмування – диференційований, який відповідає за вироблення тонкого розмежування діючих на суб'єкта подразників – утворюється надзвичайно повільно, а в деяких випадках не утворюється зовсім. Цим частково пояснюється те, що у дітей цієї групи мають місце грубі порушення моторики і поведінки в цілому. У випадку переваги процесів гальмування у осіб з помірною розумовою відсталістю це проявляється у одноманітності рухів, уповільненості їхнього темпу, кволості, незграбності, їх важко зацікавити чим-небудь, вони пасивні, апатичні, індіферентні. При перевазі збудження може спостерігатися підвищена активність у поєднанні з нецілеспрямованістю, не координованістю, безплідністю рухів, їхньою невпорядкованістю та безцільністю.

Практика діагностики порушень рухової сфери розумово відсталих дітей незалежно від ступеня стійкого органічного порушення свідчить, що всім їм важко відійти від одного разу знайденого рухового комплексу навіть в умовах, коли ці рухи стають недоцільними. Цей факт дає підстави висловити припущення, що у відповідно з теорією О. Запорожця, який розглядав психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність, патологія психомоторики на різних рівнях центральної нервової системи і буде насамперед патологією їхніх орієнтувально-дослідницьких можливостей [14, с. 310].

Таким чином, підводячи підсумок характеристиці психічного розвитку дітей помірною розумовою відсталістю можемо констатувати: більшість психічних функцій знаходиться на низькому рівні. Нові, незвичні ситуації ці діти усвідомлюють надзвичайно повільно, фрагментарно, вибірково, часто потребують вказівок і практичної допомоги та керівництва. Їхня поведінка являє собою ланцюг випадкових реакцій, які проявляються у відповідь на зовнішній подразник. Це ускладнює роботу з такими дітьми, але не робить її безперспективною. “Наївний погляд, відповідно до якого дитина менше потребує вихователя, ніж вона має, є глибоко хибним. Якщо міряти відсталу дитину відповідною їй міркою, то її просування за допомогою спеціально організованого виховання на ділі дає більш значніші і відчутніші результати, ніж виховання нормальної дитини” [1, с. 224].

Тривалий час наша педагогіка, в тому числі і спеціальна або корекційна, закривала очі на присутність у суспільстві дітей з помірними, тяжкими та глибокими формами розумової відсталості. На наш погляд, це обумовлювалось декількома основними причинами.

По-перше, ці діти, особливо з глибокою розумовою відсталістю, маючи значні і яскраво виражені порушення опорно-рухового апарату і черепно-мозкової коробки, зразу ж після народження отримували несприятливий для соціального просування діагноз – ненавчаємі. Медичні

працівники прагнули відговорити батьків від такої дитини, наводили різні негативні приклади їхнього існування. Деколи говорили батькам, що їхня дитина народилась мертвою. Це робилось з гуманних міркувань, вважаючи, що батькам буде краще жити з думкою про мертвонароджене дитя, а ніж виховувати дитину з такими значними порушеннями. Крім того, значна кількість дітей з таким діагнозом народжувалась у батьків, які вели асоціальний образ життя і тому вони практично зразу ж відмовлялись від них.

Такі діти зразу ж направлялись у психоневрологічні інтернати, де за ними вівся лише догляд. Оскільки ці заклади підпорядковуються Міністерству охорони здоров'я, ніяка навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з ними не проводилась.

Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю направлялись у спеціальні дитячі будинки для дітей-інвалідів Міністерства праці і соціальної політики. Там робили деякі спроби організувати навчання, виховання цих дітей. проводилась корекційна та розвивальна робота з ними. Але ці спроби не носили цілісного характеру, мали яскраво виражене медичне спрямування.

По-друге, корекційним педагогам було легше відмовитись від наукового обґрунтування та розробки методик навчання і виховання, корекційно-розвивальних технологій для роботи з дітьми з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю обґрунтовуючи це тим, що діти цих груп перебувають у закладах, підпорядкованих іншим міністерствам – охорони здоров'я та праці і соціальної політики. Отже, науковці, які працюють у структурі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України не мають до них доступу. Таким чином тривали час, можна сказати практично до початку ХХІ століття, наукові пошуки спеціалістів з корекційної педагогіки стосувались лише дітей з легкою ступінню розумовою відсталістю, які навчались у спеціальних школах. Були лише окремі дослідження психічної сфери дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Про дослідження глибоко розумово відсталих дітей згадується лише епізодично.

Крім того, недостатність пошуків у напрямку оптимізації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з цими ступенями розумово відсталих дітей обумовлюються і складністю обґрунтування і розробки методик та технологій цієї роботи. “Мізерні”, на думку частини науковців, просування цих дітей у своєму психічному та соціальному розвитку не показують за короткий термін динаміку ефективності використання тих чи інших методів, технологій роботи. Це також не є стимулом для науковців у дослідженні цього напрямку. В цьому випадку хотілося знову ж таки повернутись до слів Л.С. Виготського “... диспропорція між зусиллями, які затрачуються і отриманими результатами при вихованні глибоко відсталих дітей... ґрунтується на ілюзії. В дійсності більші виховні зусилля, які вимагає глибоко відстала



дитина, винагороджуються і більшими результатами, якщо, повторюємо, взяти правильну міру. Замість хибної, яка здається прямою пропорційною залежністю між відсталістю і ступінню потреби у вихованні сучасна наука висуває положення про зворотню пропорціональну залежність однієї й іншої величини” [1, с. 224].

### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
2. Грабаров А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1941. – 196 с.
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: “МП Леся”, 2011. – 528 с.
4. Краткий дефектологический словарь / за ред. А.И.Дьячкова. – М.: Просвещения, 1964. – 308 с.
5. Кузьмицкая М.И., Маллер А.Р., Цикото Г.В. Экспериментальное обучение глубоко умственно отсталых детей в условиях вспомогательной школы // Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 26-30.
6. Певзнер М.С. Краткая клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей // Обучение и воспитание умственно отсталых детей / Под ред. Г.М. Дульнева, М.И. Кузьмицкой. – М.: Узд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 29-39.
7. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: ТОВ “Поліпром”, 2006. – 156 с.
8. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия. – К.: Радянська школа, 1981. – 144 с.
9. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Красный пролетарій, 1947. – 647 с.
10. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
11. Соловьёв И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
12. Соловьёв И.М., Сумарокова В.А. Память и её избирательность у умственно отсталых детей // Дефектология. – 1973. – № 1. – С. 6-15.
13. Шипицина Л.М. “Необучаемый” ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
14. Словарь практического психолога / Составитель С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 476 с.

Отримано 28.2.2012

УДК 376-056.36

*М.А. Гайдукевич*

## **СИМВОЛІЧНА ФОРМА КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ**

Символічний аспект комунікативного засобу являє собою функціональну властивість, яка забезпечує розуміння суті комунікативної дії. Діти з порушенням інтелекту переважно спілкуються на рівні безпосереднього самовираження і прямих дій з об'єктами. Такий зміст акту спілкування робить неможливим розшифровку значень повідомлення, але допускає визначення комунікативного змісту і реконструкцію мотиву. Використання різних рівнів символічних засобів для трансляції певного змісту стає механізмом покращення взаєморозуміння у процесі комунікації дітей з порушенням інтелекту.

**Ключові слова:** комунікація, розуміння, символічний засіб, інтелектуальна недостатність, зміст комунікативної дії, комунікативний мотив, рівень символічної комунікації.

Символический аспект коммуникативного средства представляет собой функциональное свойство, обеспечивающее понимание смысла коммуникативного действия. Дети с нарушением интеллекта преимущественно общаются на уровне непосредственного самовыражения и прямых действий с объектами. Такое содержание акта общения делает невозможным расшифровку значений сообщения, однако допускает определение коммуникативного смысла и реконструкцию мотива. Использование различных уровней символических средств для трансляции определённого смысла становится механизмом улучшения взаимопонимания в процессе коммуникации детей с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** коммуникация, понимание, символическое средство, интеллектуальная недостаточность, смысл коммуникативного действия, коммуникативный мотив, уровень символической коммуникации.

Традиционно у детей с нарушением интеллекта обозначают как проблемные следующие аспекты коммуникации: 1) недостаточная направленность позиции в коммуникации (невыраженная

познавательная потребность, неустойчивые и бедные по содержанию мотивы и интересы); 2) низкий уровень владения коммуникативными средствами [1]. Последовательное рассмотрение определения и содержания **символической формы коммуникации**, на наш взгляд, позволяет установить связь между этими коммуникативными трудностями и обосновать значение использования символических средств для коррекционно-развивающей и реабилитационной работы с детьми данной категории.

В нашем исследовании под символической формой коммуникации подразумевается деятельность общения, осуществляемая с помощью символических средств. Необходимо отметить, что выделение категории символических средств не является типичным для отечественной психологии. Наиболее часто в исследованиях, касающихся коммуникативных средств, принята классификация на вербальные и невербальные. В виду неравноценной роли знака и символа в коммуникативном процессе мы обращаемся к иному принципу дифференциации. Логичным представляется разведение линий рассмотрения данных коммуникативных средств вместо анализа знаково-символических средств как однородной категории. Данный принцип реализуется не как деление всей совокупности средств, используемых для коммуникации, на изолированные группы, а как расстановка акцентов в содержательной и функциональной части данных "культурных орудий". Это значит, что в одном и том же коммуникативном средстве можно выделить и символическую, и знаковую часть. Необходимо разграничить отношения, соединяющие элементы внутри знаковой и символической системы и придающие им различные функции.

Принятое нами определение **коммуникации**, как процесса познания и оценки других людей, а с их помощью самопознания и самооценки [2] намечает две линии рассмотрения содержания данного феномена. В гносеологическом смысле **познание** представляет собой процесс целенаправленного активного отображения действительности в сознании человека. В качестве средства познания выступает знак, содержащий обобщённое определение специфических свойств явлений окружающего мира, а также самого субъекта познавательной деятельности [3]. Знак непосредственная форма предоставления информации, результатом познания которой, является формирование системы значений. **Оценка** определяется как осмысление сознанием окружающей действительности. Средством оценки выступает символ, раскрывающий содержание символизируемого. Функционально существование символа заключается в том, что он выступает средством, орудием выявления сути чувственно воспринимаемых вещей.

Таким образом, обосновывается двойственность природы любого коммуникативного средства, которое должно обеспечивать и познание (знаковая функция) и оценку (символическая функция). В то же время быть знаком или символом - это не естественное свойство какого-то инструмента коммуникации, а его *функциональное свойство*.

В свою очередь познание и оценка коммуникативной ситуации неизбежно приводят к следующему этапу - пониманию сообщаемого. Рассматривая **понимание** в семантическом аспекте, мы определяем его как результат интерпретации отношений. Знак и символ по-разному проявляют себя и в процессе понимания. Так знаковая функция состоит в указании на те значения, которые должны быть актуализированы в индивидуальном сознании. В то время как преобразование символических структур задаёт схему формирования смысла сообщения.

Отечественная традиция рассмотрения смысла основана на положении о том, что смысл не является производным от структуры знаний, а представляет собой элемент **мотивационной структуры личности** [4]. Следовательно, качество понимания в процессе коммуникации в большей степени зависит от направленности личности партнёров по общению. Формирование субъективного отношения к коммуникативной ситуации за счёт варьирования символическими средствами может стать механизмом влияния на эффективность взаимопонимания в процессе общения.

В норме в мотивационной структуре личности различают смыслообразующие мотивы (*мотивы-цели*), побуждающие к коммуникации и придающие ей личностный смысл, и *мотивы-стимулы*, имеющие довольно мощную побудительную силу и эмоциональную окраску, однако лишённые смыслообразующей функции [5]. Для детей с интеллектуальным дефектом характерны следующие особенности мотивационной сферы: неустойчивость, ситуативность, низкий уровень осознанности и опосредованности мотивов, и, наконец, нарушение смыслообразующей функции [6]. Таким образом, мы можем заключить, что основной движущей силой деятельности данной категории детей являются именно мотивы-стимулы, чаще всего не объединённые в иерархическую структуру и являющиеся результатом активности близких организмических потребностей. В тоже время, подобный непосредственный характер мотивов, является преимуществом для их экспериментального изучения.

Таким образом, итогом рассмотрения связи использования символических средств и мотивационной структуры личности является следующая логическая схема (рис. 1).

Рис. 1



Основные компоненты данной схемы лягут в основу методики изучения символической формы коммуникации у детей с интеллектуальными нарушениями.

Мы рассмотрели функциональный аспект символической формы коммуникации, но для её эмпирического изучения необходимо операционализировать данное понятие, обнаружить его проявления в поведении ребёнка. Представляется необходимым, выделить четыре уровня символической коммуникации по принципу усложнения наблюдаемых поведенческих операций: 1) *уровень непосредственного самовыражения*; 2) *уровень прямых действий с объектами*; 3) *уровень вспомогательных невербальных средств*; 4) *уровень речи и альтернативных форм общения*. В таблице 1 мы указываем поведенческие маркеры каждого из упомянутых уровней.

Таблица 1

### Уровни символической коммуникации

Название уровня	Коммуникативные средства, используемые ребёнком
1 уровень. Непосредственное самовыражение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• общие движения тела (смена позы, повороты, напряжение/ расслабление мускулатуры)</li> <li>• движения конечностей и головы</li> <li>• мимические выражения</li> <li>• вокализации</li> </ul>
2 уровень. Прямые действия с объектами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• движения приближения/избегания по отношению к объектам</li> <li>• протягивание и передача объектов</li> <li>• отбрасывание объектов</li> <li>• различные виды тактильного контакта с партнёром (ощупывания, поглаживания, объятья, поцелуи и т.п.)</li> </ul>
3 уровень. Вспомогательные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• использование картинок</li> <li>• использование символов</li> </ul>

невербальные средства	<ul style="list-style-type: none"> <li>• использование пиктограмм</li> <li>• использование жестов</li> <li>• воспроизведение отдельных действий</li> <li>• эхоталии</li> <li>• демонстрация протестного/агрессивного/ проблемного поведения</li> </ul>
4 уровень. Речь альтернативные формы коммуникации	и <ul style="list-style-type: none"> <li>• собственно речь</li> <li>• дактилирование</li> <li>• использование жестов языка глухих</li> <li>• использование азбуки Брайля</li> </ul>

В пользу оправданности изучения символической коммуникации двух первых уровней подчеркнём, что они онтогенетически предшествуют двум последующим, представляющим общепринятые формы общения более высокого порядка. С первого дня жизни, дети вступают в непрерывное взаимодействие с партнерами в окружающей их среде. Часто эти взаимодействия закрепляются в ритуалы или последовательность действий, где наличие одного элемента предопределяет появление следующего. Это позволяет ребенку и его коммуникативному партнеру предвосхищать поведение друг друга. Эффективность связи повышается, когда ребенок начинает осознавать собственное намерение. Целенаправленное поведение определяется тем, что ребенок понимает, как другие объекты и люди могут стать средством для получения чего-то. Другими словами, это элементарный вариант научения, который приводит ребёнка к пониманию сущности коммуникативного средства. Однако, для детей с интеллектуальным дефектом, нередко целенаправленное использование символических средств так и остаётся недоступным. Чем тяжелее форма интеллектуальной недостаточности, тем ниже уровень владения символическими средствами.

При данном подходе одним из самых дискуссионных моментов является отнесение поведенческих проявлений первого и второго уровня к действиям общения, т.е. продиктованным именно коммуникативными, а не какими-либо иными мотивами. В отечественной традиции [2] считается, что лишь одновременное присутствие четырёх следующих критериев свидетельствует о наличии коммуникативной потребности: 1) внимание и интерес ребенка к взрослому; 2) эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; 3) инициативные действия ребенка; 4) чувствительность ребёнка к отношению взрослого. На наш взгляд, такие рамки абсолютно справедливы для нормально развивающегося ребёнка, но неприемлемы для ребёнка с особенностями. Фактически в структуре дефекта всех категорий детей с интеллектуальными нарушениями в качестве третичного дефекта присутствуют особенности, прямо влияющие на

адекватность их коммуникации: нарушение произвольности поведения и социальная дезадаптация (интеллектуальная недостаточность), нарушения целенаправленности и личности (деменция), нарушения самосознания, моральной регуляции, игровой и коммуникативной деятельности (задержка психического развития). В наиболее тяжёлых случаях в поведении детей указанной категории не выражен ни один из заявленных критериев, что, однако, не является свидетельством отсутствия у них коммуникации. Непроизвольный и нецеленаправленный характер активности таких детей ещё больше затрудняет определение обращённости действия к партнёру и взаимность в процессе коммуникации.

Задачей эмпирического исследования становится определение отношений между тремя компонентами в процессе коммуникации: 1) коммуникативный мотив личности 2) смысл коммуникативного действия 3) символическое средство; операция, с помощью которой строится коммуникативное действие. Исходя из заявленной задачи определяется методический подход к изучению символической формы коммуникации - наблюдение и экспертная оценка интерпретации.

Основным методическим инструментом выступит матрица наблюдения, регистрирующая смысл коммуникации и уровень символических средств партнёров. На основании обобщения материалов диагностики межличностных отношений [7] нами было выделено пять возможных смыслов коммуникативного акта: 1) требование (невербальные указания, жесты или высказывания, включающие в себя различные требования); 2) принятие (вербальные высказывания и невербальное поведение, которое выражает одобрение, поддержку, похвалу); 3) отказ (высказывания и невербальное поведение, демонстрирующее негативное отношение); 4) взаимодействие (вербальная или невербальная попытка поддержать обоюдное действие); 5) игнорирование (не наблюдается какое-либо поведение из указанных выше категорий).

Необходимо отметить, что матрица заполняется двумя наблюдателями: первый ориентирован на ребёнка, второй - на экспериментатора. В первом случае, смысл сообщения переданного экспериментатором будет выступать как предшествующее событие по отношению к последующей реакции ребёнка (таблица 2). Во втором случае – наоборот, смысл сообщения ребёнка выступает как иницирующий. Наблюдатель делает отметку в определенной клетке своей матрицы, оценивая каждое поведенческое проявление участника коммуникации с точки зрения общего смысла коммуникативного акта. Соответствующие цифра от 1 до 4 являются индикатором уровня символического средства, используемого ребёнком и его партнёром.

Таблиця 2

**Матриця спостереження комунікації дитини**

Предыдущее поведение партнёра	Последующее поведение ребёнка				
	требование	принятие	отказ	взаимодействие	игнорирование
требование					
принятие					
отказ					
взаимодействие					
игнорирование					

В ходе исследования производится видеозапись коррекционно-развивающих занятия с участием испытуемых. Впоследствии, в результате их анализа заполняются матрицы наблюдений, направленные на определение актуального уровня владения символическими средствами и доминирующих смыслов коммуникации. При отдельном рассмотрении каждого коммуникативного акта с опорой на его основной смысл, осуществляется реконструкция коммуникативных мотивов.

Данная статья и представленный методический подход подчёркивает роль символических средств для детей с серьёзными интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжёлая интеллектуальная недостаточность). Представляется невозможным проанализировать коммуникацию данной категории детей с точки зрения информационного содержания (значений). Для нас остаётся недоступным, какое именно сообщение кроется за агрессивным выпадом или безразличной кататонической позой. В то же время, изучая символический аспект коммуникации у этой группы детей, преимущественно представленной средствами первого-второго уровня, мы имеем возможность оценить смысл коммуникативного действия и мотивы его продиктовавшие.

Результаты исследования символической формы коммуникации представляют практическую значимость для учебных программ, предназначенных для детей с интеллектуальным нарушением. Содержание программ и методов обучения детей различного возраста и тяжести интеллектуального дефекта должны быть приведены в соответствие с ведущими смыслами и мотивами коммуникации, а также актуальным уровнем владения символическими средствами. Данное требование является решающим условием успешности коррекционно-развивающих воздействий. Акцент в воспитании и обучении таких детей должен



быть сделан не на передачи необходимого количества знаний, а на формировании адекватного поведения, умения действовать в конкретных ситуациях, бытовой приспособленности. Таким образом, закрепление в коммуникативном репертуаре определённых сочетаний символических средств для передачи и понимания коммуникативного смысла будет содействовать выработке желаемого поведения.

### Список використаних джерел

1. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 248 с.
2. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина. – Воронеж: Альфа, 2001. – 326 с.
3. Поляков, А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности ч. 1 / А.М. Поляков // Философия и социальные науки. – 2007. – № 4. – С. 61–69.
4. Знаков, В. В. Понимание и социальное познание / В.В. Знаков // Личность и общество: Актуальные проблемы современной психологии. – Кострома: Дума, 2002. – 168 с.
5. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 428 с.
6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1979. – 234 с.
7. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. – СПб.: Речь, 2000. – 428 с.

The symbolic aspect of the communication means is a functional quality that provides an understanding of the communication point. Children with intellectual disabilities mainly communicate at the level of direct expression, and direct actions with objects. Such communication content makes it impossible to decode the meaning of message, but allows defining the communication point and reconstructing the motive. Using different levels of symbolic means for translating a certain point of communication is the mechanism of mutual understanding improvement for children with intellectual disabilities.

**Keywords:** communication, understanding, symbolic means, intellectual impairment, the point of communication, communication motive, the level of symbolic communication.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376 - 056.36: 37.015.31: 34**

*А.М. Гаман  
Т.М. Харькова*

## **Правова освіченість - важливий аспект у запобіганні девіантної поведінки в дітей з інтелектуальною недостатністю**

У статті розглянуто правову освіченість як важливий аспект у запобіганні девіантної поведінки у дітей з інтелектуальною недостатністю.

**Ключові слова:** правова освіченість, девіантна поведінка, діти з інтелектуальною недостатністю.

В статті рассматривается правовая образованность как важный аспект в предупреждении девиантного поведения в детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** правовая образованность, девиантное поведение, дети с интеллектуальной недостаточностью.

Розв'язання завдань соціальної реабілітації дітей з особливими потребами на основі оптимальної підготовки їх до самостійного життя та праці неможливе без забезпечення постійного корекційного впливу на хід їхнього розвитку в процесі навчання і виховання, подолання вторинних вад та послаблення дії первинного дефекту.

Оскільки у дітей з особливими потребами виявляється ряд суттєвих недоліків у психічному та фізичному розвитку, які значно ускладнюють досягнення освітніх та виховних цілей шкільного навчання, необхідним є застосування системи спеціальних педагогічних засобів для подолання або послаблення таких недоліків. Варто зауважити, що діти з інтелектуальною недостатністю є однією з найбільш вразливих груп, по відношенню до яких найчастіше порушуються права. Недостатне усвідомлення різних аспектів власного та суспільного життя через знижені когнітивні здібності та недоступність якісної освіти, брак розуміння власного стану і потреб призводить до того, що дитина з інтелектуальною недостатністю стає об'єктом негуманного ставлення, отримання допомоги у несприятливих для розвитку умовах. Часто така дитина не може отримати в повному обсязі ту допомогу, яка їй

гарантована державою та захистити власні права. Дитина з інтелектуальною недостатністю через особливості діагнозу поставлена в певні умови у суспільстві, і відповідно, потребує значно більшої уваги [1].

Відомо також, що розумово відсталі діти піддаються негативному впливу з боку інших людей, наприклад, учнів-порушників дисципліни, і самі починають її порушувати. Почуття сорому і каяття у них поверхові, а про свою обіцянку добре поводитися вони швидко забувають.

Досить часто діти з інтелектуальною недостатністю мають відхилення від загальноприйнятої поведінки людини. Тобто, вдаються до дій які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві, членом якого вони є. Мова йде про систему вчинків чи поодинокі вчинки, дії людини, які характеризуються відхиленням від загальноприйнятих правових і моральних норм поведінки в суспільстві. Такі відхилення трактуються як девіантна поведінка - система вчинків, які відхиляються від загальноприйнятих норм і набувають вигляду незбалансованих психічних процесів, неадаптованості, порушення процесів самоактуалізації та ухилення від морального та етичного контролю особистості над власною поведінкою. Це можуть бути норми психічного здоров'я, права, культури чи моралі [2].

Внаслідок способів взаємодії з реальністю та порушенням тих чи інших норм суспільства, девіантна поведінка поділяється на такі види: деліквентна поведінка, адиктивна поведінка, наркоманія, алкоголізм, токсикоманія, проституція, суїцидальна поведінка.

Девіантна поведінка - один із видів відхилення, пов'язаний із порушенням, відповідно до вікових категорій, соціальних норм і правил поведінки, властивих мікросоціальним стосункам (сімейним, шкільним) і малим соціальним групам. Такий тип поведінки можна назвати антидисциплінарним. Типовими проявами девіантної поведінки можуть бути ситуаційно зумовлені дитячі та підліткові поведінкові реакції: - демонстрація, агресія, виклик, самовільне і систематичне відхилення від навчання чи трудової діяльності;

- систематичні втечі з дому і бродяжність, пияцтво і алкоголізм дітей та підлітків;

- рання наркотизація і пов'язані з нею асоціальні дії;

- антисуспільні дії сексуального характеру;

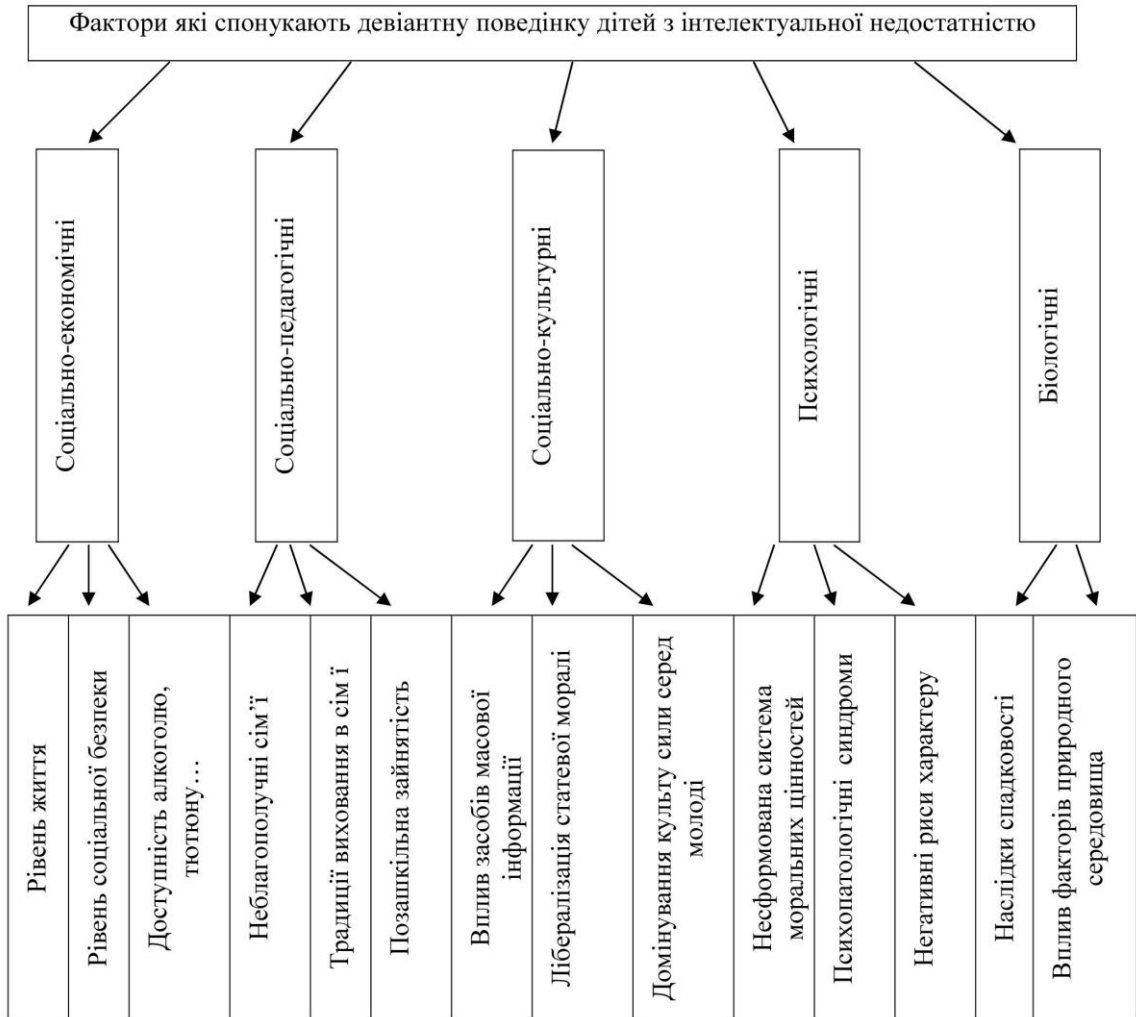
- спроби суїциду [1].

Доволі часто дітей з інтелектуальною недостатністю виховують, так звані, неблагополучні родини, що ускладнює сам процес адекватності поведінки.

Вивчення проблеми відхилень поведінки переконує в необхідності комплексного підходу до факторів, що зумовлюють можливості відхилення, зокрема єдність соціально-психологічних, соціально-біологічних, педагогічних аспектів.

Фактори які спонукають девіантну поведінку дітей з інтелектуальною недостатністю відобразимо в таблиці 1.

Таблиця 1



Негативний вплив на формування особистості дитини має також неправильна позиція дорослого у вихованні. Найбільш поширеними неправильними типами виховання у ситуаціях прояву девіантної поведінки у дітей з інтелектуальною недостатністю є:

- виховання з підвищеною моральною відповідальністю, виховання за типом кумира сім'ї. Такі позиції дорослих у вихованні своїх дітей спричиняють безвідповідальність, пасивність, байдужість, роздратованість, агресивність;

- відсутність педагогічних знань батьків та надмірні покарання дітей. Надмірне покарання сприяє розвитку нещирості, замкнутості, хитрості. Недостатня зрілість особистості заважає їй не тільки

достатньо глибоко усвідомити ситуацію, а й правильно зрозуміти її соціально-правові наслідки;

- домінуюча безнаказаність дитини. Коли безкарність систематична, вона спричиняє безвідповідальність за вчинки, байдужість до себе і оточення;

- сімейне неблагополуччя. Як свідчить аналіз літератури, найчастіше згубна пристрасть виникає у сім'ях, де хтось із батьків мав судимість (2 %), вів паразитичний спосіб життя (8 %), відбувались конфлікти (14 %) [3];

- реакція імітації є типовою для поведінки дітей з інтелектуальною недостатністю, результатом наслідування батьків, які живуть аморально.

Патогенна ситуація, що призводить розумово відсталу особистість до психоневрозу, характеризується її індивідуальністю, неспроможністю чи невмінням знайти у важкій ситуації раціональний, продуктивний вихід [4].

На формування відхилень у поведінці дитини впливає не тільки матеріальний статус сім'ї, а й негативний мікроклімат у сім'ї. Переважно більшість неповнолітніх дітей-девіантів виховуються в сім'ях, де нормою поведінки батьків є користолубство, грубість, брехливість, безвідповідальність, жорсткість, розпуста, пияцтво.

Існує прямий зв'язок девіантної поведінки з такими соціальними чинниками як низький рівень культури й освіти, негативний вплив найближчого оточення (неблагополучна сім'я, неформальна група з асоціальними тенденціями), величезна кількість іноземних художніх фільмів, які пропагують насильство, наявність "зайвого" часу і невміння проводити своє дозвілля, толерантність суспільства до деяких антигромадських норм поведінки, традиційні стереотипи, що спричиняють сімейне неблагополуччя.

Формування правової освіченості дітей з інтелектуальною недостатністю справа виняткового державного значення.

Правова освіченість, профілактика правопорушень серед розумово відсталих передбачає випереджувальну діяльність органів і служб, диференційований підхід у вихованні, створення умов для нормальної життєдіяльності дітей з інтелектуальною недостатністю, координації зусиль державної влади, громадськості, сім'ї в цій роботі.

Принципи правової освіченості дітей з інтелектуальною недостатністю, для якнайкращого забезпечення інтересів розумово відсталих дітей наступні:

- законності;
- гласності;
- застосування переважно методів виховання і перевиховання, що передбачають вжиття примусових заходів лише після вичерпання всіх

інших заходів впливу на поведінку дітей з інтелектуальною недостатністю;

- збереження таємниці про неповнолітніх, які вчинили правопорушення і до яких застосовувались заходи індивідуальної профілактики;

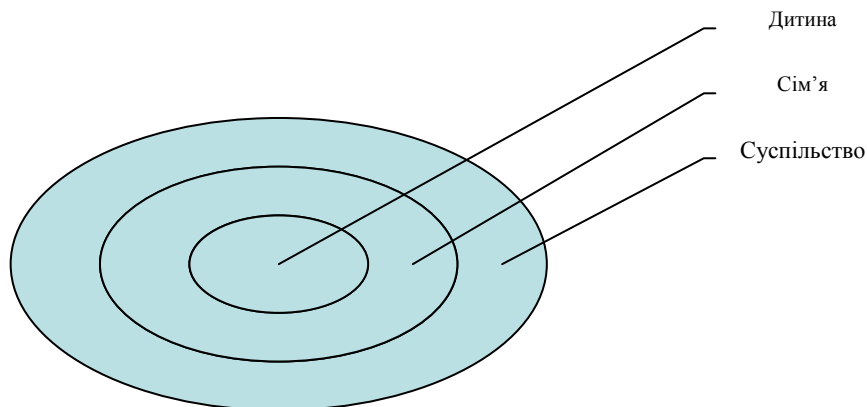
- неприпустимості приниження честі і гідності розумово відсталих дітей, жорстокої поведінки з ними.

Нині маємо такі структури, що займаються профілактикою правопорушень серед неповнолітніх: Державний комітет у справах молоді, спорту, туризму, Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство внутрішніх справ, яким підпорядковуються Служби у справах неповнолітніх, обласні управління у справах сім'ї, молоді, районні служби у справах неповнолітніх, районні відділи у справах сім'ї та молоді, притулки для неповнолітніх, дитячі будинки, інтернати, сім'я прийомна, сім'ї рідні, центри соціальних служб для молоді, програми, спеціалізовані формування ЦССМ, школи соціальної реабілітації (від 11 до 15 років), професійні училища соціальної реабілітації (від 14 до 19 років), психологічна служба, Інститут інспекторів з охорони прав дитинства, Кримінальна міліція у справах неповнолітніх, приймальники-розподільники, ВТК для неповнолітніх (від 14 років), суди, інститут судових вихователів.

Проте, найпершою і найважливішою ланкою у формуванні правової освіченості, як важливого засобу в подоланні та профілактиці девіантної поведінки є сім'я ( значення якої неоціненне) та школа ( яка в багатьох випадках змушена проводити корекційну роботу в подоланні наслідків негативного попереднього досвіду).

Досить важливим є створення всебічної бази для формування правової освіченості дітей з інтелектуальною недостатністю на основі систематичного підходу: дитина, сім'я, суспільство (див. схему1).

Схема 1



Доцільно створити таку систему заходів правової освіченості, яка б якомога більше впливали на попередження девіантної поведінки серед дітей із інтелектуальною недостатністю, а саме:

- визначення основних правових, економічних, організаційних, культурних і соціальних принципів правової освіченості дітей з інтелектуальною недостатністю, вивчення законодавства про правовий та соціальний захист розумово відсталих дітей, відповідність його до міжнародних правових норм у цій сфері;

➤ забезпечення необхідних умов для охорони здоров'я, навчання, виховання, фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, їх соціально-психологічної адаптації та активної життєдіяльності, зростання в сімейному оточенні в атмосфері миру, гідності, взаємоповаги, свободи, рівності;

➤ всебічна підтримка політики, спрямованої на реалізацію цільових програм з охорони дитинства, надання дітям пільг, переваг і соціальних гарантій у процесі виховання, навчання, підготовки до трудової діяльності;

➤ ознайомлення із діючою відповідальністю юридичних і фізичних осіб (посадових осіб і громадян) за порушення прав і законних інтересів розумово відсталі дитини, завдання їй шкоди.

Отже, досвід роботи спеціальних освітніх закладів та наукові дослідження доводять, що розумово відсталі діти здатні до розвитку в зазначеному плані. Особливо помітні зрушення в особистості таких дітей. Формування у них правової освіченості спостерігається в умовах спеціально побудованого педагогічного процесу, де здійснюється виховання та корекція відхилень у розвитку з урахуванням їх особливостей. Не варто сподіватися на те, що потреби та мотиви сформується у таких дітей самі по собі. Найближче оточення дитини, передусім батьки та школа, мають виховувати дитину в цьому важливому напрямку, враховуючи знання про неї, розуміючи її потреби, звичні способи їх задоволення.

Оскільки дитина з інтелектуальною недостатністю знаходиться у значній емоційній залежності від фахівців у закладі, де вона виховується, саме від їхнього ставлення залежить рівень соціальної адаптації, інтеграції дитини, її психологічний комфорт та формування правової освіченості як важливого чинника в попередженні девіантної поведінки. Тому дуже важливо, щоб корекційні педагоги, вихователі, соціальні працівники, психологи, інші фахівці шкіл-інтернатів знали як індивідуальні потреби кожної дитини, так і її права та керувалися цими знаннями у практичній діяльності.

Як зазначає академік Синьов В.І., "...будь – яка дитина потребує поважного ставлення до себе , опіки та підтримки власних (бодай найменших ) здібностей та можливостей. Дитина із зниженим інтелектом потребує ще й особливого захисту та допомоги у реалізації своїх прав. Для працівників закладів дитина має бути насамперед людиною, а фахівець – її помічником і другом, порадником, захисником і завжди діяти в її інтересах" [1].

Забезпечення задекларованих законодавством прав дитини, надання їй допомоги в їх захисті залежить як від професійного рівня фахівця, так і від бажання допомогти дитині знайти вихід в кожній конкретній життєвій ситуації.

Незаперечно, коли до дітей з інтелектуальною недостатністю в родині, в закладі, у громаді ставляться як до повноцінних членів, діти швидше набувають соціальних навичок та необхідних життєвих вмінь. Тому для реалізації основних прав та гарантій для цієї групи громадян необхідно створювати не лише відповідну законодавчу базу , а й сприятливу атмосферу в суспільстві, де будуть практично реалізовуватись всі закони.

#### **Список використаних джерел**

1. Бандурка О. М., Тюріна В. О., Федоренко О. І. Основи педагогіки і психології. – Х.: Світанок, 2003. – 52 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 137с.
3. Головка Н.І. Правова педагогіка: Навчальний посібник . – К.:МАУП, 2007. – 345с.
4. Сідельник Л., Кравченко О. Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг. –К.: Освіта, 2006. – 72 с.
5. Соціальний захист та охорона прав дитини: науково-методичні рекомендації/ Укладачі: Серова І.А., Адрієнкова В.Л., Белаш С.В., Міронюк С.Л.-Луганськ:СПД Р , 2009.-112с.

In the article the legal formed as important aspect of offtype behavior is considered for children with intellectual insufficiency.

**Keyword:** legal formed, behavior, to put with intellectual insufficiency.

*Отримано 18.2.2012*



УДК 376.42. 016. 811.161. 2 (043.3)

С.І. Геращенко

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

У статті представлена спроба розкрити проблему розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. Представлений скорочений аналіз дидактико-методичної і спеціальної літератури, що дає можливість визначити місце і значення розвитку монологічного мовлення у формуванні соціально-активної особи.

**Ключові слова:** монологічне мовлення, розумово відсталі учні, граматичні знання.

В данній статті представлена спроба розкрити проблему розвитку монологічної мови умовно відсталих учнів у спеціальній літературі. Представлений скорочений аналіз дидактико-методичної і спеціальної літератури, яка дає можливість визначити місце і значення розвитку монологічної мови в формуванні соціально-активної особистості.

**Ключевые слова:** монологическая речь, умовно відсталі учні, граматические знания.

Проблема розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів розглядається на сучасному етапі як актуальна, теоретично і практично значуща проблема корекційної педагогіки. Актуальність і значущість цієї проблеми окреслена перш за все когнітивною функцією мовлення, тісним зв'язком процесу розвитку мовлення і пізнавальної діяльності.

Особливості монологічного мовлення розумово відсталих учнів, на думку В.Г. Петрової, обумовлена складовою взаємодією біологічних і соціальних факторів. Одним із суттєвих факторів є особливості розвитку вищої нервової діяльності цих учнів.

У розумово відсталих учнів на думку О.Р. Лурія, В.І. Лубовського, знижена регулююча функція мовлення, яка відіграє дуже велику роль у поведінці дитини та розвитку її мовленнєвої діяльності.

Зазначені особливості вищої нервової діяльності є основними причинами недорозвитку мовлення, що в свою чергу, впливає на

процеси формування і розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів.

В.Г. Петрова зазначає, що темп формування монологічного мовлення у розумово відсталих учнів, як правило, уповільнений, а мовленнєва активність знижена, це є основною причиною того, що мовленнєва діяльність даної категорії дітей, розвинута недостатньо, що утруднює їх спілкування з дорослими і дітьми. Важливу роль, на її думку, також відіграє знижена мотивація до мовленнєвої діяльності, порушення вольової сфери, нестійкість уваги, значні відхилення у розумінні того, про що говорить співрозмовник. Вона звернула увагу на те, що словниковий запас даної категорії учнів суттєво характеризує особливості їх пізнавальної діяльності, уміння усвідомлювати і відображати у мовленні навколишню дійсність, а також різноманітність загального психічного розвитку учнів. Бідність словникового запасу у цих учнів в значній мірі обумовлена обмеженістю соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю інтересів, несформованістю вербальної пам'яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом.

М.Ф. Гнезділов звернув увагу на те, що головна особливість мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей проявляється в якості їх мовлення. Він у дослідженнях мовленнєвого розвитку даної категорії дітей, вказує на те, що характерною ознакою для дітей з розумовою відсталістю, по відношенню до мовлення як засобу спілкування, є мовленнєва замкнутість, небажання спілкуватися. При цьому, він звернув увагу на те, що в окремих випадках серед учнів з розумовою відсталістю зустрічаються діти з надмірною балакучістю, але мовлення в них спонтанне, вибухове, не відноситься до події висловлювання, постійне перескакування від однієї теми висловлювання до іншої, відхилення від теми бесіди.

Не менш суттєвою особливістю мовлення розумово відсталих учнів, на думку М.Ф. Гнезділова, є обмеженість їх словникового запасу та своєрідність його використання. Слід враховувати і те, що більша частина слів, відомих розумово відсталим школярам, знаходиться в його пасивному словнику і лише невелика кількість їх використовується активно, що утруднює сприймання чужого мовлення (слухання співрозмовника або читання), розуміння слів і виразів, які мають умовне позначення, смисл який залежить від контексту.

Є.Ф. Соботович звернула увагу на те, що у розумово відсталих дітей у зв'язку із загальним недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності з великими труднощами формуються мовні узагальнення, уповільнено і якісно інакше, ніж у нормальних учнів, засвоюються закономірності мови. А також вона зазначала, що мовленнєві порушення розумово відсталих учнів носять системний характер, тобто

страждає мовлення як цілісна функціональна система. При розумовій відсталості порушуються всі компоненти мовлення: її фонетико-фонематичний бік, лексика, граматична будова. В учнів з розумовою відсталістю спостерігається несформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення. У більшості випадків в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спостерігається порушення як усного так і писемного мовлення.

Р.І. Лалаєва констатує, що важливим для мовленнєвого розвитку учнів є потреба у мовленнєвому спілкуванні. У розумово відсталих учнів відмічається різко знижена потреба у спілкуванні, що призводить до обмеженості у мовленнєвих контактах і гальмує процес розвитку монологічного мовлення учнів.

У дослідженнях М.П. Феофанова зазначено, що розумово відсталі учні не виявляють особливого бажання дізнатись про щось, під час спілкування вони майже не ставлять запитань. Життєвий досвід дитини збагачується досить повільно, у зв'язку з цим уповільнюється і формування інтересів дитини і обмежується мовленнєвий розвиток. Все вище зазначене призводить до того, що мовлення розумово відсталих учнів недорозвинуте.

На думку В.О. Ковальчук, недостатній розвиток мовлення, лексична і граматична бідність мовлення, порушення фонематичного слуху та уповільненість сприймання призводить до того, що мовлення розумово відсталого дитини неточне, бідне, граматично і синтаксично спотворене. Мовлення даної категорії дітей слабо пов'язане з їх діяльністю, що перешкоджає формуванню зв'язного мовлення. Крім того, розумово відсталі діти довго не розуміють необхідності словникового відтворення того що відбувалось. Замість зв'язної розповіді від дитини часто можна почути дуже бідні деталями, малорозгорнуті, фрагментарні висловлювання, які складаються із логічно необ'єднаних частин. Ситуація не змінюється і в тих випадках, коли діти мають достатній словник, запас знань і уявлень, необхідних для розкриття нескладної, доступної їм теми. В таких випадках розповідь дитини складається з окремих фрагментів, розташованих таким чином, що вони не складають єдиного цілого. Вербальне оформлення розповіді розумово відсталого дитини характеризується надмірною стислістю та бідністю.

Таким чином, порушення мовлення у розумово відсталих учнів призводить до порушення комунікативної діяльності в цілому. Як і всяка діяльність, комунікативна – характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю, структурованістю.

А.К. Аксьонова, В.В. Воронкова, Т.О. Власова, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.І. Лалаєва, А.І. Липкіна, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, В.М. Синьов, З.Н. Смірнова,

Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов зазначають, що у розумово відсталих учнів виявляються несформованими всі етапи мовленнєвої діяльності. Присутня слабкість мотивації, знижена потреба у мовленнєвому спілкуванні. Порушений етап програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішніх програм мовленнєвих дій. Внаслідок цілого ряду причин порушується етап реалізації мовленнєвої програми і контролю за мовленням, співставлення отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву і мети комунікативної діяльності.

Л.С. Вавина зазначила, що розумово відсталим школярам важко користуватись монологічним мовленням в наслідок того, що їх мовленнєва активність слабка і швидко вичерпується.

Також А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнезділов, Р.І. Лаласва, А.І.Липкіна, В.Г. Петрова, З.Н. Смірнова, Т.К. Ульянова, звернули увагу на особливості граматичної будови мовлення учнів з розумовою відсталістю, як правило, мовлення таких дітей складається з простих специфічних речень, неповних складних речень, в яких зустрічається порушення синтаксичної конструкції. Їх розповіді представляють собою ланцюг з граматично рівноправних речень, що також ускладнює потребу в спілкуванні.

Особливості розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів розкриті в працях Р.І. Лаласвої, Л.Л. Логвінової, В.Г. Петрової, С.Я. Рубінштейн, Ж.І. Шиф. Вони встановили, що перехід від участі у розмові, яка підтримується і спрямовується співбесідником, до самостійного розгорнутого висловлювання проходить в цих учнів з великими труднощами.

Відомо, що монологічне мовлення відрізняється від діалогічного тим, що воно менше залежить від тієї ситуації та умов, в яких здійснюється. Монологічне мовлення часто розгортається без співбесідника, який присутній в умовах діалогічного мовлення і спонукає мовця до висловлювання своїми запитаннями. Тому монологічне мовлення повинно бути розгорнутим, послідовним і повним. Це найбільш організований, активний вид мовлення.

Ж.І. Шиф зазначила, що труднощі зв'язного мовлення у розумово відсталих учнів зумовлені рядом причин. Певне значення має недостатня сформованість діалогічного мовлення, яка перешкоджає розвитку зв'язного усного висловлювання думок. А також труднощі переходу до зв'язних висловлювань обумовлені характерним для них слабкою мотивацією до мовлення.

Однак, монологічне мовлення пов'язане не лише з уміннями учнів розповісти про щось, а з уміннями сприймати мовлення мовця, вислухати і усвідомити, те про що він говорить.

Загальне порушення інтелектуальної діяльності розумово відсталих учнів, часто буває ускладнене недорозвитком слухового та

мовнорухового аналізаторів, що приводить до виникнення значних труднощів при оволодінні мовленнєвою діяльністю. Як зазначають В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, Ж.І. Шиф – це обумовлене уповільненим розвитком у розумово відсталих дітей диференційованих умовних зв'язків мовнослухового аналізатора, за рахунок цього відмічається низький рівень перцептивних показників, слухових реакцій, труднощі диференціації слухових подразників, неправильна інтеграція мовнослухових імпульсів. Внаслідок цього, вони довго не розрізняють звуки мовлення, не диференціюють акустичні образи слів. Таким чином, такі учні недостатньо чітко і точно сприймають мовлення оточуючих.

У дослідженнях М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн було відмічено, що повнота і усвідомлення сприймання монологічного мовлення залежить від індивідуальних можливостей учнів свідомо сприймати мовлення іншого, а також розуміння теми, емоційного забарвлення розповіді.

Особливості монологічного мовлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю, на думку В.Г. Петрової, чітко можна простежити тоді, коли перед учнями стоїть завдання передати зміст прослуханої розповіді.

Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.К. Луцкіна, Б.І. Пінський у своїх дослідженнях встановили, що школярі передають зміст прослуханих текстів спрощено, приблизно, пропускаючи важливі частини. Встановлено, що під час переказу тексту спостерігається не розуміння розумово відсталими учнями причинно-наслідкових, часових та інших відношень, які містяться у розповіді. Оформлення переказу прослуханого тексту в учнів недосконале і має риси ситуативного мовлення. Це свідчить про те, що в них не має усвідомленого прагнення зробити своє мовлення зрозумілим для слухачів. Однак, слід зазначити що в спеціально організованих умовах навчальної діяльності вони досягають значних успіхів у розвитку мовленнєвої діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія", 2004. – 344 с.
2. Бебешина Н. Н., Свириденков В. П. Развитие речи на уроках русского языка в V-VIII классах вспомогательной школы. / Надежда Николаевна Бебешина, Владимир Петрович Свириденков ; под ред. З. Н. Смирновой. – М.: Просвящение, 1978. – 208 с.
3. Вавина Л. С. Методические рекомендации к изучению русского языка учащимися вспомогательной школы с украинским языком обучения / Людмила Сергеевна Вавина. – К., 1977. – 48 с.

4. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / Михаил Федотович Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 135 с.
5. Петрова В. Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
6. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (монолог) / Іван Омелянович Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 207 с.
7. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми / Є.Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук. -метод. Зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 304-308.

An attempt to expose the problem of development of monologue speech mentally backward student in the special literature is presented in this article. The brief analysis of didaktiko-methodical and special literature which enables to define a place and value of development of monologue speech in forming of social-active personality is presented.

**Keywords:** monologic speech, mentally retarded students, grammar knowledge, speech abilities.

*Отримано 28.2. 2012*

**УДК 376**

*Н.М. Гончарук*

### **ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ ТА СПІЛКУВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ ГРУПИ**

У статті розглянуто проблему психологічних особливостей міжособистісних стосунків розумово відсталих школярів в умовах шкільної групи. Здійснено теоретичний аналіз експериментальних досліджень та описано підходи до її вивчення.

**Ключові слова:** міжособистісні взаємостосунки, шкільна група, соціальний статус, структура дефекту.

В статье рассмотрена проблема психологических особенностей межличностных отношений умственно отсталых школьников в условиях школьной группы. Осуществлен теоретический анализ экспериментальных исследований и описаны подходы к ее изучению.

**Ключевые слова:** межличностные взаимоотношения, школьная группа, социальный статус, структура дефекта.

Міжособистісні взаємостосунки у колективах розумово відсталих дітей є важливим чинником формування соціальної поведінки. Вони допомагають школярам оволодіти соціальними нормами, формують їх моральну спрямованість, впливають на емоційний стан, соціальні установки та самооцінку. Взаємини між школярами є основою формування соціально-психологічного клімату у шкільній групі.

Проблему міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей досліджували різні автори. Результати досліджень показали залежність структури дефекту від динаміки міжособистісних взаємин (Л. І. Даргевічене, Г. М. Дульнєв); взаємозв'язок особистих якостей дитини та положення дитини у системі взаємостосунків (А. С. Белкін, В. А. Варянен, А. Д. Виноградова, Л. І. Даргевічене, Н. Л. Коломинський, Ж. І. Намазбаєва); зв'язок між соціальним статусом та особливостями ВНД дітей-олігофренів (О. Т. Кітіна, Т. А. Процко); взаємозв'язок соціального статусу та емоційної задоволеності спілкуванням (Л. В. Вікулова, В.Р. Кисловська).

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень з проблеми міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей засвідчив, що вони порівняно з нормою, спільні тенденції і відмінні риси.

На думку Л. І. Даргевічене, Г. Н. Дульнєва, Н. Л. Коломинського спільними є структура міжособистісних стосунків та їх статусна категоризація [21 с.146]. Структура міжособистісних взаємин як у допоміжній, так і в масовій школі включає два компоненти: ділові та особистісні взаємостосунки. Статусна категоризація передбачає поділ учнів за статусними категоріями на “соціометричних зірок”, “популярних”, “непопулярних”, “ізольованих”.

У взаємостосунках розумово відсталих є й свої специфічні риси. У масовій школі системи ділових та особистих взаємостосунків співпадають не завжди. Це вносить певні труднощі у формування колективу. У допоміжній школі тенденція інша.

Н.Л. Коломинський, Л.І. Даргевічене, А.С. Белкін вважають, що у молодших класах допоміжної школи ділові та особисті взаємостосунки не завжди розрізняються. Діловий та особистий статус у першому класі

повністю співпадає [1]; [9]; [12]. Причиною є домінуючий у цьому віці механізм формування власної думки. У молодшому шкільному віці вона формується через некритичне сприйняття дітьми оцінок вчителя “гарний учень”, “неслухняний хлопчик”. Тому положення дитини у колективі залежить безпосередньо від оцінювальних висловлювань вчителя. Співпадання ділового та особистого статусу має позитивне значення. Це полегшує завдання управління колективом.

У підлітковому віці включаються інші механізми самосприйняття свого положення у колективі: механізм аналізу своїх вчинків, порівняння себе з іншими, з ідеалом тощо. Оцінювальні висловлювання вчителя сприймаються через призму аналітичного міркування. Діти починають усвідомлювати і диференціювати діловий та особистий статус. Диференціювання ділових та особистих стосунків, на думку Л.І. Даргевічене та Н.Л. Коломинського, здійснюється, починаючи вже з 2 класу [9]; [12].

У молодшому шкільному віці стосунки знаходяться у стадії становлення, вони досить лабільні, угруповання та діади нестійкі. Нестабільним є і соціальний статус учнів, він залежить від ситуативних факторів (“Сьогодні Сергійко найпопулярніший — йому мама привезла цукерки, він усіх пригощає”).

На противагу цьому соціометричні установки змінюються досить повільно. Раз сформована думка про статусний рівень товариша зберігається при змінах його особистісних якостей. Навіть поява негативних тенденцій у поведінці лідера не змінює його статусного положення. Така сама “стабільність” характерна і для статусу ізолюваності. Цю особливість А.С.Белкін пояснює недостатньою усвідомленістю взаємостосунків розумово відсталих та полярністю їх суджень [1, с. 63].

Щодо статусного розподілу учнів допоміжної школи, то він має свою специфіку порівняно з розподілом дітей у класах масової школи. У допоміжних школах менша кількість лідерів. Н.Л.Коломинський вважає, що в молодших класах часто взагалі не визначаються високі статусні категорії [12].

Проте набагато більша кількість дітей, ізолюваних у колективі. А.Д.Виноградова приводить у 3-4 рази вищі цифри, ніж у масовій школі [18, с. 51].

Вчені [1], [7], [8], [12], досліджуючи проблеми колективних взаємостосунків у спеціальній психології, доводять, що особливості міжособистісних взаємин розумово відсталих залежать від рівня їх розумового розвитку, структури дефекту, індивідуально-типологічних та вікових особливостей, а також однорідності складу груп.

Саме тому на їх думку, спільним для міжособистісних стосунків розумово відсталих та дітей, що розвиваються нормально, є їх



структура та статусна категоризація. Специфічними рисами виступають лабільність та недостатня усвідомленість взаємостосунків, нестабільність соціального статусу, нестійкість угруповань, незмінність соціометричних установок. У допоміжних школах менша кількість лідерів та більша кількість дітей, ізольованих у колективі.

А. С. Белкін вважає, що формування і функціонування колективу залежить від *специфіки його складу* [1, с. 61]. Різномірність структури дефекту, рівня інтелектуального розвитку та неоднорідність вікових показників сповільнює темпи формування колективу.

Л. В. Вікулова звертає увагу, що особливості взаємостосунків дітей залежать від *ставлення та оцінки з боку оточуючих* [5]. Аналіз взаємостосунків вчителем, іншими членами шкільного колективу допомагають дітям краще усвідомити особливості колективних взаємин.

Взаємозв'язок між *структурою дефекту* та особливостями взаємостосунків, зокрема статусом учня у колективі, досліджують А.С. Белкін, Л.І. Даргевічене, Г.М. Дульнев [9]; [12]. Вони відмічають, що високе положення у системі особистих стосунків займають діти з неускладненою формою олігофренії.

Проблемою міжособистісних стосунків є наявність у групах дітей, відторгнутих іншими або ізольованих у колективі однолітків. За даними експериментальних досліджень у колективах допоміжної школи ізольованих учнів у 3-4 рази більше, ніж у масовій [18, с. 51]. До групи “непопулярних” та “ізольованих” відносяться учні з порушенням динаміки нервових процесів (переважанням процесів збудження чи гальмування), порушенням емоційно-вольової сфери (олігофренія з психопатоподібними рисами поведінки та олігофренія за лобним типом), грубими порушеннями особистості, зокрема системи потреб та мотивів [21, с. 47]. Несприятливе положення у колективі займають також діти з вираженим недорозвитком мовлення [12, с. 64].

До групи розумово відсталих дітей, що мають грубі порушення особистості, відносяться діти з шизофренічною, епілептичною деменцією та діти з розгальмованістю потягів. До них у колективі дітей-олігофренів особливе ставлення [11, с. 32].

Дітям-епілептикам властиві порушення емоційної сфери, які називають у психології “біполярністю афекту” [14]. Це означає, що вони особливо агресивні, жорстокі до однолітків, які займають нижче статусне положення та улесливі до тих, хто вищий від них за статусом. А.Д. Виноградова радить не обирати дітей з епілепсією на керівні посади у групі, оскільки в них проявляється жорстокість у поводженні з підлеглими, мстивість та агресивність [18, с. 51].

Діти, що страждають шизофренією, як правило, замкнуті та неконтактні. Обидві категорії дітей мають у колективах однолітків низький соціальний статус.

Ще одну групу особистісних порушень утворюють діти з розгальмованістю потягів. Вони негативно впливають на поведінку інших. Схильність до бродяжництва, тютюнопаління, вживання наркотичних засобів, ранні сексуальні потяги, властиві їм, провокують однолітків на асоціальні вчинки [11, с. 46].

А. Д. Виноградова описує категорії дітей, які потребують психологічної допомоги з метою підвищення соціального статусу. Їх поведінка значною мірою впливає на характер колективних взаєностосунків і на психологічний клімат групи в цілому [6].

Насамперед дослідниця виділяє категорію *впертих* дітей. Вперті діти проявляють тактику відмов від загальноприйнятих вимог. Вони часто відмовляються виконувати елементарні вимоги вчителя. Цим дезорганізують групу та демонструють незадовільні зразки поведінки іншим учням.

Іншою категорією дітей, які дестабілізують колективні взаєностосунки, є *недисципліновані* учні. Вони трапляються не лише в допоміжних школах, але є частим явищем у масових школах. Недисциплінованість проявляється у неадекватному відношенні до загальноприйнятих дисциплінарних норм та некритичному сприйнятті власних дій та вчинків. Вона викликається неусвідомленою тенденцією привернути на себе увагу. Недисциплінованість потрібно відрізнити від агресивності, яка є наслідком порушень емоційно-вольової сфери.

Заважає становленню спілкування у колективі наявність дітей з *негавітськими тенденціями*. Негативізм проявляється у немотивованих діях, свідомо протилежних вимогам та очікуванням інших. Виражається він у демонстративній поведінці, конфліктності, навмисному порушенні норм та правил поведінки, прийнятих у школі. Негативізм є наслідком невідповідних методів виховання, постійних конфліктних ситуацій, принижень учня чи тиску на нього.

Проблеми у становленні міжособистісних стосунків створюють *діти із слабкою волею*. Вони мають уявлення про норми поведінки, але через слабкий характер не здатні виконувати їх. Такі діти швидко підпадають під вплив однолітків з асоціальною спрямованістю поведінки.

Усі вищеописані категорії дітей є, як правило, дезадаптованими у колективі однолітків. Їх негативні особистісні якості це не що інше як психологічний захисний механізм від несприятливих впливів соціуму. Він має деструктивну природу і дає нагальний, а не відстрочений результат. Описані якості поглиблюють дезадаптованість дитини у колективі однолітків.

При описі особливих випадків входження аномальних дітей у колектив Л.С. Виготський зазначає, що існують психоастенічний та параноїдний синдроми, які є проявом дезадаптації дитини [8].

Вчений говорить, що певні категорії аномальних дітей, зокрема ті, для яких характерно порушення емоційно-вольової сфери, в яких спостерігаються прояви неадекватної поведінки (зокрема, шизоїди тощо) при зіткненні з дитячим колективом зазнають травматизації. Наслідком є формування негативних якостей особистості: поглиблення замкнутості, агресивних тенденцій, інших відхилень у поведінці. Дослідник описує два синдроми, які є наслідком взаємодії конституційних особливостей дитини з середовищем: психоастенічний та параноїдний [8, с. 287].

Психастенічний синдром найбільш характерний для м'яких, піддатливих дітей зі зниженим життєвим тонусом. Постійне кепкування, відсутність друзів чи товаришів, які б зрозуміли і були емоційно близькими, формують почуття неповноцінності, соціальну тривожність, пасивність, сором'язливість, замкнутість. Діти стають "спостерігачами через замкову щілину" за діяльністю колективу. Вони не беруть активної участі у його справах.

Параноїдний синдром, як наслідок неприйняття дитини колективом, виникає в учнів з підвищеною самооцінкою, емоційною холодністю та егоцентризмом. Боротьба двох почуттів: бажання бути у центрі уваги та почуття неповноцінності завдають удару по самооцінці, розвивають соціальну тривожність, що поєднується з підозріливістю до інших. Тривожний емоційний фон у цьому випадку проектується не на самого себе (як при психастенії), а на інших.

Залежно від структури дефекту, А. Д. Виноградова, Л. В. Вікулова, А. С. Белкін, Л. І. Даргевічене, Г. М. Дульнев визнають, що несприятливе положення у шкільних групах допоміжних шкіл займають учні з порушенням динаміки нервових процесів, емоційно-вольової сфери та особистості (психопатоподібний, психастенічний, параноїдний синдроми, олігофренія за лобним типом, шизофренічна та епілептична деменції) та діти з виразним недорозвитком мовлення [1], [5], [6], [9].

Положення дитини в системі взаєностосунків, на думку А. С. Белкіна, залежить від *особистих якостей дитини* [1, с. 62].

На кожному віковому етапі домінує інша система цінностей, відповідно й цінуються інші якості. У молодшому шкільному віці на перший план виступають дисциплінованість, вміння гратись, емоційна врівноваженість та навчальна успішність. Підлітки більше цінують сміливість, волю, фізичний розвиток, активність [1, с. 63].

Л.І.Даргевічене вважає, що лідерами у класах допоміжної школи стають насамперед діти з хорошим характером, комунікативні, які досягли успіхів у навчанні [9].

Проте не завжди спостерігається така ситуація. А. Д. Виноградова звертає увагу, що у допоміжних школах лідери не завжди є втіленням загальної моральної та ціннісної спрямованості групи. Досить часто вони виділяються за випадковою ознакою (фізична сила та ін). Іноді лідерами стають діти з негативними особистісними якостями [18, с. 51].

В. А. Варянен, Н. Л. Коломинський, Ж. І. Намазбаєва зазначають, що соціальний статус розумово відсталої дитини залежить від особливостей її емоційно-вольової сфери, зокрема ступеню нейротизму. До групи ізольованих, як правило, належать діти, які мають тенденцію до неврівноваженої поведінки [4]; [12]; [16]. Низький соціальний статус мають діти запальні, афективні, імпульсивні, вперті, образливі.

Ці дані підтверджують експериментальні дослідження Т. А. Процко та О. Т. Кітіної. Вони встановили зв'язок між соціальним статусом та особливостями вищої нервової діяльності дітей-олігофренів. Соціометричні зірки та популярні учні відрізняються емоційно-психічною врівноваженістю. Лише двоє з восьми досліджених виявляли риси збудливості. Серед малопопулярних у шести чоловік мала місце виражена збудливість. Двоє з числа ізольованих відносились до категорії загальмованих олігофренів [19, с. 41].

Отже, на думку ряду дослідників (А. С. Белкіна, В. А. Варянена, Л. І. Даргевічене, Н. Л. Коломинського, Ж. І. Намазбаєва Т. А. Процко, О. Т. Кітіної) особистими якостями, які забезпечують сприятливе положення у колективі однолітків, є емоційна врівноваженість, дисциплінованість, воля, фізичний розвиток, активність, комунікабельність, сміливість, успішність у навчанні [1], [4], [9], [12], [16], [19].

Саме тому значиму роль у формуванні позитивних якостей характеру відіграють умови виховання та життя дитини. До них відносять емоційну задоволеність спілкуванням, яка проявляється у вигляді взаємних симпатій.

Структура дефекту та структура особистості розумово відсталих тісно взаємопов'язані. Обидва фактори обумовлюють формування міжособистісних взаємостосунків та позитивного психологічного клімату у групі. Структура дефекту є одним з визначальних, але не вирішальних факторів формування характеру [18, с. 122]. Зокрема, порушення нейродинаміки з переважанням процесів збудження можуть призвести до формування таких рис як імпульсивність, агресивність, озлобленість, нестримність. У дітей з переважанням процесів гальмування без необхідного виховання формується млявість,

повільність, замкнутість, сором'язливість. Негативні риси можуть сформуватися у дітей з епілепсією, гідроцефалією, психопатоподібним та лобним синдромом. Наявність дітей з подібними рисами гальмує динаміку колективоутворення. Вирішальну роль у формуванні позитивних якостей характеру відіграють *умови виховання та життя дитини*. Тому одним з основних завдань розвитку міжособистісних взаєностосунків є виховання особистісних якостей дітей через врахування структури дефекту.

Н. В. Москоленко вважає, що формуванню спілкування та міжособистісних стосунків у групі перешкоджають дві особливості дітей-олігофренів: а) несформованість особистості, зокрема, емоційно-вольової сфери; б) складність формування стійких симпатій (уподобань) [15, с. 32].

За даними В.Р. Кисловської у нормально розвинутих дітей наявність взаємної симпатії хоча б з одним із членів колективу забезпечує дитині емоційне благополуччя у колективі [19, с.41].

Така ж тенденція характерна й для учнів допоміжних шкіл. Взаємозв'язок соціального статусу та емоційної задоволеності спілкуванням у розумово відсталих дітей відмічають Т. А. Процко та О. Т. Кітіна. “Престижні” поводять себе з незрівнянно більшою свободою та впевненістю, ніж “витіснені”. Це проявляється у міміці, рухах, поведінці [19, с. 41]. Симпатії та позитивна оцінка з боку інших формують впевненість у власних діях та вчинках.

Взаємні симпатії передбачають наявність друзів, яким можна відкритися, розповісти про успіхи, невдачі і просто погратися. Це створює для дитини своєрідний психологічний захист від негативних впливів зовнішнього середовища, розвиває впевненість у своїх силах. Особливістю формування симпатій, на думку В.А. Варянена, є їх швидка мінливість у розумово відсталих дітей [4]. І якщо така особливість у масових школах спостерігається лише в молодших класах, то у допоміжній школі зберігається аж до старших класів [18, с. 50].

Симпатії та уподобання розумово відсталих учнів виражаються у мотивації вибору. *Мотиви*, за якими діти віддають перевагу тим чи іншим одноліткам, відрізняються. Це можуть бути мотиви морального, етичного, комунікативного, утилітарного спрямування. Відмінними вони є й на різних вікових етапах.

На думку Л. І. Кузьмайте мотиви позитивних взаємоставлень у молодших класах розподіляються так. На першому місці – мотиви надання допомоги, зокрема у навчальній діяльності (“допомагає виконувати домашнє завдання”, “позичає ручку, коли я забуваю”). На другому місці – привабливі риси характеру товариша (“веселий”, “чесний”, “сміливий”). Рідше мотивами вибору є ситуативні (утилітарні) фактори (“живемо поруч”, “разом їздимо додому”) [13].

Мотивами негативних взаємоставлень є риси характеру, які створюють ускладнення у спілкуванні між дітьми: нечесний, неохайний, б'ється.

З віком мотиваційні диспозиції стають більш усвідомленими. У старшокласників мотивами позитивного ставлення один до одного є а) моральні якості ("Я люблю Ніну. Вона хороша, гарно себе поводить"); б) врівноваженість ("Лариса спокійна, всіх слухає"); в) успішність у навчанні ("Подобається Сергій, оскільки він добре вчиться"); г) взаємоповага ("Ми з нашого класу любимо Колю, тому що він нас поважає"); д) допомога ("У нас всі в класі люблять Л. і М., тому що вони допомагають виконувати завдання іншим").

Негативне ставлення до товаришів діти пояснюють такими причинами: неуспішність у навчанні, недисциплінованість, непривабливий зовнішній вигляд [13].

Н. Л. Коломинський підкреслює, що моральні мотиви більш характерні у тих класах, де краще організована виховна робота [12].

В. А. Варянен вважає, що розумово відсталим дітям властива недостатня і часто помилкова мотивація вибору товаришів внаслідок неспівпадання мотивів вибору та особистісних рис обраного однокласника [4, с. 15-20]. Підтверджує ці висновки дослідник Т. Й. Пороцька. Вона говорить про несформованість передумов, що дозволяють дітям проаналізувати багаточисельні особистісні якості однокласника [17, с. 29].

З точки зору Л.І. Кузьмайте молодшим школярам характерна тенденція до неусвідомленості взаємоставлень. Це виразно проявляється у 1-2 класах допоміжної школи [13]. Учні не здатні усвідомити та актуалізувати мотиви ставлення до своїх однолітків. Причиною дослідник називає два аспекти: несформованість операції мислительного аналізу та недостатній рівень засвоєння моральних вимог поведінки. Саме ці два компоненти призводять до дії механізм формування усвідомленості мотивів вибору товаришів та міжособистісних стосунків.

Більшість учнів 1-2 класів не розуміють й свого положення у класному колективі. Лише у 3-4 класах з'являються дифузні уявлення про своє місце у колективі [18].

Характерною особливістю взаємостосунків учнів допоміжної школи, за даними В.А.Варянена, є наявність дітей, які байдуже ставляться до свого соціального статусу. Така тенденція не спостерігається серед нормальних однолітків [4, с. 29]. Ця особливість створює труднощі у формуванні міжособистісних стосунків дітей-олігофренів, оскільки передбачає формування не лише соціальної поведінки та рис колективізму, але й мотивації.

Неусвідомлення власної позиції у колективі та байдуже ставлення до свого положення є типовими рисами міжособистісних стосунків у допоміжній школі. Також є характерною протилежна тенденція – розуміння позицій інших членів колективу. Діти здатні визначити однокласників з низьким та високим соціальним статусом. Це підтверджують дані автосоціометрії.

У спілкуванні діти тягнуться насамперед до учнів, що мають високий соціальний статус. Ця закономірність формування взаємостосунків у допоміжній школі була визначена А. С. Белкіним: усі діти 1-4 класів прагнуть спілкуватись з учнями, які мають високий соціальний статус, навіть якщо останні принижують та нехтують ними. У 5-8 класах ситуація змінюється. Учні орієнтуються на рівного партнера і шукають друзів відповідно до свого соціального статусу. Їм важко далі терпіти принизливу залежність від лідера [1, с. 75-76].

С. О. Тарасюк вважає, що забезпечення сприятливого становища у колективі однолітків є необхідною умовою стимулювання їх соціально-комунікативної активності. Формування сприятливих неформальних стосунків підносить на новий рівень ціннісно-сміслову свідомість групи. Тому психологічна робота здійснюється шляхом корекції ціннісно-сміислової свідомості учнів в напрямку її соціалізації. Саме за цієї умови можливий розвиток активної соціальної особистості [22, с. 15].

На основі соціометричних характеристик визначають рівень згуртованості членів групи. Це груповий критерій, який вказує на ступінь співпадання установок та позицій членів групи. На початкових етапах навчання у розумово відсталих учнів несформовані такі групові показники, як єдність інтересів та цілей, товариська солідарність, згуртованість. Загалом у колективах розумово відсталих згуртованість формується більш повільно, ніж у колективах нормальних однолітків [2, с. 41]. Цьому сприяють кілька факторів.

По-перше, розумово відсталим дітям характерна висока конфліктність спілкування, яка перешкоджає встановленню злагодженості у взаєминах. Причиною цього є домінування афективного компоненту у поведінці, його перевага над інтелектуальним. Сприяють цьому й розлади настрою, які спостерігаються в дітей-олігофренів. Вони проявляються у наявності похмурого та пригніченого настрою – дисфорії; награно веселого, безтурботного, радісного стану – ейфорії; байдужого, який проявляється у втраті інтересу до оточуючого – апатії. Можлива періодична зміна настрою [від пригніченого до веселого] – маніакально-депресивні тенденції у поведінці [3, с. 65].

Іншим фактором низької згуртованості є слабкість мотиваційних установок. У розумово відсталих слабо виражена, а в деяких випадках і

зовсім відсутня, установка на спілкування і ділові контакти, на необхідність діяти спільно [3, с. 64].

Про невисокий рівень згуртованості учнів класу свідчить наявність великої кількості *мікрогруп* [18, с. 51].

Важливим чинником засвоєння навичок спілкування є соціальна активність учнів. Багато вчених вважають, що вона не повинна обмежуватись рамками класу, в якому навчається дитина.

С. Г. Карпенчук вважає, що ми звертаємо основну увагу на формування взаємостосунків у межах однокласних об'єднань школярів. Діти переважно спілкуються та встановлюють дружні стосунки з однокласниками. Формування високих рівнів розвитку колективу передбачає, що взаємини між дітьми не замикаються рамками одного класу та віку. Учні повинні навчитись вільно спілкуватись з дітьми різного віку, статі, а також з дорослими людьми. Це розширить уявлення дитини про оточуючий світ, а також сприятиме розвитку соціально-емоційної сфери.

Т. Й. Пороцька говорить, що формування інтергрупової активності є умовою розвитку міжособистісних стосунків та спілкування. У старших школярів є певний досвід, навички, традиції. Тому старшокласників потрібно залучати до роботи молодшими школярами [17, с. 31]. Вони допомагають їм засвоювати норми поведінки, корисні звички, трудові навички. З іншого боку старші школярі підпорядковують свою поведінку "ролі" вихователя, наставника і, таким чином, намагаються відповідати цій ролі й морально. Тримавши себе "на рівні", вони стають більш відповідальними.

На основі спостережень Н. В. Москоленко виявила такі категорії побудови стосунків молодших і старших школярів: 1) байдуже ставлення (старшокласники не помічають молодших); 2) партнерські стосунки (спілкуються з молодшими школярами, не звертаючи уваги на різницю у віці); 3) позитивно-шефське ставлення (захищають їх, допомагають педагогу в організації ігор); 4) негативно-шефське (формують асоціальні нахили у молодших школярів: куріння, нецензурні вирази) [15, с. 42]. Найвищим рівнем інтергрупової активності є позитивно-шефське ставлення. У допоміжній школі його досягають лише при спеціально організованому вихованні.

Таким чином, аналіз наукових досліджень показав, що характерними особливостями взаємостосунків в умовах допоміжної школи є недостатня і часто помилкова мотивація вибору товаришів, висока конфліктність спілкування, неусвідомлення власної позиції у колективі, байдуже ставлення до свого положення, орієнтація на партнера з вищим соціальним статусом, наявність великої кількості мікрогруп. Умовою їх розвитку є підвищення соціально-комунікативної активності.



Дослідження проблеми міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей в умовах шкільної групи дало нам змогу виділити наступні положення. Корекційно-розвивальні можливості достатні, хоча й обумовлені специфікою особистих якостей та психічних функцій. Зокрема, слабкими сторонами є наявність дітей з особистісними порушеннями, їх загальний культурний недорозвиток, затримка на інфантильній стадії поведінки, мовленнєва неповноцінність, відсутність достатньої активності та ініціативи, недиференційованість взаємостосунків, формальне засвоєння моральних принципів міжособистісних взаємин, стереотипність соціометричних установок, знижена самокритичність. Ці сторони потрібно формувати.

Умовами успішної корекційно-розвивальної роботи є опір на сильні сторони розвитку. Збереженими соціальними функціями розумово відсталих є відкритість та незавуальований характер стосунків; вищий ступінь довіри до педагога; схильність дітей до наслідування; емоційність взаємин. Позитивним аспектом, який сприяє ефективності корекційно-розвивального впливу, є невелика наповнюваність класів. Це дозволяє ефективніше застосувати принцип індивідуального та диференційованого підходу.

### Список використаних джерел

1. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А. С. Белкин. — М.: Просвещение, 1977. — 112 с.
2. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления / И. Д. Бех. — Ровно : Ред.-издат. отдел управления по печати, 1991. — 146 с.
3. Бех И. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Варянен В. А. Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы // Дефектология. — 1971. — №4. — С. 15-20.
5. Викулова Л. В. Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов // Вопросы экспериментальной патопсихологии. — М.: 1965. — С. 13-18.
6. Виноградова А. Д. К изучению межличностных отношений учащихся вспомогательной школы // Научные труды седьмой сессии дефектологии. — М.: 1975. — С. 45-49.
7. Воспитательная работа во вспомогательной школе: (некоторые вопросы воспитания умственно отсталых детей): сборник статей / под ред. Г. М. Дульнева. — М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1961. — 240 с.

8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / [под ред. А. В. Запорожца]. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5: Основы дефектологии. – 369 с.
9. Даргевичене Л. И. Некоторые особенности личностных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов / Л. И. Даргевичене // Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 36-40.
10. Егидес А. П. Лабиринты общения / А. П. Егидес. – М.: Филинь, 1999. – 392 с.
11. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. — К. : ІЗИН, 1997. — 128 с.
12. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Радянська школа, 1978. – 87 с.
13. Кузьмайте Л. И. Некоторые особенности личных взаимоотношений у умственно отсталых учащихся младших классов / Л. И. Кузьмайте. — Дефектология. — 1970. — №3. — С. 13-16.
14. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика “трудных” подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. — М.: Педагогика, 1988. — 168 с.
15. Москоленко Н. В. Круг общения и формирование правильных взаимоотношений с окружающими умственно отсталых детей и детей, оставшихся без попечения родителей / Н. В. Москоленко // Дефектология. — №6. — 1991. — С. 41-46.
16. Намазбаева Ж. И. Некоторые вопросы личности умственно отсталого школьника // Дефектология. — 1982. — № 1. — С. 24-29.
17. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы: кн. для воспитателя [из опыта работы] / Т. И. Пороцкая. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
18. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / [сост. А. Д. Виноградова]. — М. : Просвещение, 1985. — 144 с., с. 51.
19. Процко Т. А. Значение совместной деятельности умственно отсталых школьников для формирования межличностных отношений в классном коллективе / Т. А. Процко, О. Т. Китина // Дефектология. — №1. — 1991. — С. 38-42.
20. Спеціальна психологія: Тексти: у 2-х част. / [за ред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський : Інформаційно-видавничий відділ КПДПУ, 1999. — Частина I. — 158 с., с.146
21. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. — К. : Правда Ярославичів, 1998. — 256 с.
22. Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного

навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / С. О. Тарасюк. — К., 1999. — 20 с.

This paper considers the problem of psychological characteristics of interpersonal relationships mentally retarded students in a school group. The theoretical analysis of experimental studies and describes approaches to its study.

**Keywords:** interpersonal relationships, school group, social status, the structure of the defect.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376.012.31:056.36

*І.В. Дмитрієва,  
Я.О. Співак*

## ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено питання діагностики та особливостей прояву елементів екологічної культури в учнів старших класів допоміжної школи.

**Ключові слова:** екологічна культура, розумово відсталі учні.

В статье освещаются вопросы диагностики и особенностей проявления элементов экологической культуры у учащихся старших классов вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** экологическая культура, умственно отсталые учащиеся.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Основних напрямках державної політики України в галузі охорони довкілля, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки, Концепції екологічної освіти в Україні та інших документах визначено, що результатом процесу екологічного виховання є формування екологічної культури особистості. Під поняттям "екологічна культура особистості" розуміємо стан її

духовного життя, що обумовлюється історичними, соціальними, освітніми причинами, і утверджує певний тип її стосунків і діяльності щодо пізнання та освоєння природи. Він проявляється у вмінні і готовності людини будувати відносини з довкіллям згідно об'єктивних закономірностей розвитку природи, культурних традицій суспільства, моральних почуттів та власного життєвого досвіду. Екологічна культура формує соціально значущі характеристики особистості і є мірою й засобом розвитку та реалізації соціальних сил людини в процесі освоєння природи (Н. Бібік, А. Букін, О. Вербицький, О. Захлебний, І. Зверев, В. Ільченко, О. Плахотнік, І. Суравегіна, Г. Ткачук, В. Червонецький та ін.). Виховання екологічної культури – це формування в особистості таких ціннісних орієнтацій, моральних почуттів, за яких готовність до природоохоронної діяльності, активна екологічна позиція, недопущення порушень правил природоохоронної поведінки іншими є органічними складниками світогляду, а власна природоохоронна поведінка – невід'ємною частиною діяльності. Тобто екологічна культура, формування якої акумулює зміст й мету екологічного виховання, є складним структурним утворенням, що включає сукупність певних особистісних якостей, які реалізуються у відповідному характері діяльності, засобах, навичках раціональної, відповідальної поведінки людини в природі.

На сьогоднішній час у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці виявлено посилення екологічної спрямованості шкільної освіти, а саме: розроблено теорію розвитку біологічних понять; визначено зміст, принципи, задачі, методи, шляхи і форми екологічної освіти; розкрито морально-етичні та морально-естетичні ідеї щодо цінності світу природи; досліджено проблему формування цілісних знань про світ природи; з'ясовано тенденції, напрямки і компоненти екологічної освіти; обґрунтовано теорії екологічної освіти в навчальних закладах різного рівня; апробовано авторські концепції екологічної освіти в певних навчальних галузях і установах; упроваджено посібники, підручники, практикуми в діяльність загальноосвітніх і позашкільних установ. Однак, ці питання ще не знайшли належного вирішення у спеціальній педагогічній літературі відносно учнів з психофізичними порушеннями, зокрема з вадами розумового розвитку.

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, С. Миронова, В. Петрова, С. Рубинштейн, В. Синьов, І. Соловійов, Ж. Шиф, О. Хохліна та ін.) не дозволяють їм засвоїти в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку, як екологія, й значно ускладнюють процес формування екологічної культури. У той же час, для повноцінної соціальної адаптації дану категорію школярів необхідно забезпечити опорними екологічними знаннями, вміннями та

навичками, виховати в них усвідомлене екологічне ставлення до об'єктів оточуючого світу, сформувати навички природоохоронної поведінки.

Проблемі виховання любові до природи у дітей з вадами розумового розвитку надавали особливого значення І.Бгажнокова, В. Воронкова, О.Граборов, Г. Дульнєв, І.Єременко, М. Кот, Т.Лифанова, Н. Морозова, Л.Одинченко, В. Синьов, Т.Пороцька, В. Постовська, Л.Стожок, Л. Співак, Е.Якубовська та ін. Автори свідчать про необхідність спеціально спрямованого педагогічного керівництва формуванням та розвитком екологічно вихованої особистості, особливо на уроках природознавчого циклу. Проте у корекційній психопедагогіці недостатньо розкрито особливості формування в учнів допоміжної школи структурних компонентів екологічної культури в їх взаємній єдності, специфіку та особливості свідомого бачення школярами природоохоронної діяльності й систему корекційно-виховної роботи цього напрямку у взаємодії урочної та позаурочної роботи, взаємодії сім'ї та школи тощо.

Безпосередній аналіз стану роботи з екологічного виховання в допоміжній школі показав, що не повною мірою здійснюється інтеграційний підхід до природознавчих дисциплін у плані формування в школярів елементів екологічної культури; нечітко визначена система екологічних понять; відсутні міжпредметні взаємозв'язки між природознавством та географією, трудовим навчанням, образотворчим мистецтвом та ін.; у програмах з природознавства недостатньо звертається увага на народознавчі позиції та національні традиції і звичаї українського народу. Отже, існуюча організація процесу формування екологічної культури в учнів з вадами розумового розвитку не задовольняє потребам сучасної спеціальної школи, оскільки містить багато суперечностей між: об'єктивними вимогами суспільства до гармонійного розвитку особистості в контексті "людина-природа" та рівнем розвитку екологічної культури учнів допоміжної школи; рівнем теоретичних знань школярів з екології та рівнем їхньої практичної участі у збереженні природних багатств; потенційними можливостями розвитку в розумово відсталих підлітків складових компонентів екологічної культури в їх системній єдності й недостатньою розробкою педагогічних умов її формування у процесі вивчення навчальних предметів природознавчого напрямку.

Слід зазначити, що серед важливих передумов продуктивного використання фактичного матеріалу екологічного змісту в допоміжній школі особливе місце посідає оволодіння олігофренопедагогами логікою й методикою діагностування та проектування розвитку в учнів елементів екологічної культури. Теорія корекційно-виховної роботи, що розвивається у вітчизняній дефектології, методологічно ґрунтується

на розумінні розвитку як складного процесу якісних змін. Діагностика "підвалинних" якостей екологічної культури розумово відсталого дитини уможлиблює для нас прогнозування в процесі педагогічного впливу основних напрямів формування нових якостей, більш складних за своєю структурою. При цьому слід враховувати, що перехід від однієї стадії до іншої є не просто результатом кількісних змін, але істотною якісною перебудовою. Причому на кожному етапі розвитку екологічної культури виникають усі нові й нові цілісні психологічні утворення, усередині яких діють усвідомлені мотиви ставлення до природи, прояви інтересу до неї, позитивно логічна потреба у природоохоронній діяльності, екологічні переконання й усередині яких вони лише й одержують низку таких властивостей, яких у них не було поза цією системою педагогічного керівництва.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення структурних компонентів екологічної культури, найбільш важливими з яких є когнітивний, ціннісний, емоційний і практичний. Підґрунтям для визначення рівнів сформованості екологічної культури науковці визначають такі критерії, як: активна життєва позиція з питань охорони природи (А. Сахно); готовність до морально-екологічної діяльності (В. Дем'яненко, Т. Маловидченко та ін.); наявність екологічних знань та вмій (Б. Алієва, Л. Глушкова, О. Захлебний та ін.); сформованість ставлення до природних об'єктів (Т. Замбалова, С. Фоміна, О. Яковлева та ін.); характер власного досвіду дитини з питань її взаємодії з навколишнім світом (І. Цветкова) та ін. Зокрема, Г. Шевченко й І. Павленко основними критеріями, пов'язаними з проявом основних властивостей екологічної культури в учнів масової школи, визначають екологічну інформованість; естетичний інтерес до живої й неживої природи; емоційну культуру; уявлення про ідеальний образ природи; естетичне сприйняття образу рідної природи; природоохоронну діяльність.

Розробляючи інструментарій вимірювання в галузі досліджуваної проблеми, ми враховували, що підґрунтям процесу формування елементів екологічної культури особистості розумово відсталого учня є його адекватне та усвідомлене ставлення до природи, яке створює водночас як володіння екологічною інформацією що є основою екологічного мислення, так і здатність до практичної природоохоронної діяльності. Відповідно до положень філософської науки, загальної та спеціальної педагогіки і психології про єдність сфери знань, почуттів і практичної діяльності пропонуємо 4 групи критеріїв (див. табл.1): потребово-мотиваційна; когнітивна; почуттєво-аксіологічна; поведінкова.

Таблиця 1

**Групи критеріїв та показників сформованості  
екологічної культури учнів**

Група	Критерії
Потребово-мотиваційна	наявність та стійкість інтересу до об'єктів природи, потреба спілкування з природою, адекватність і усвідомлення мотивів
	наявність потреби виражати свої сили в практичній природоохоронній діяльності та її характер (ступінь усвідомленості, активності та ініціативності)
	наявність системи уявлень, які відображають суттєві взаємозв'язки між людиною та довкіллям
Когнітивна	якість нормативних знань про природні об'єкти та явища, наявність вміння встановлювати взаємозв'язки між ними
	володіння прийомами розумової діяльності в процесі спілкування з природними об'єктами та явищами
	характер суджень про основні екологічні категорії
	наявність чутливості, переживання (співпереживання) у процесі взаємодії з природними явищами та об'єктами (бажання милуватися природою, бажання допомогти тим, хто знаходиться у небезпеці тощо)
Почуттєво-аксіологічна	характер мотивування емоційно-особистісного ставлення, емоційна забарвленість власних переживань
	здатність оцінити власні та чужі вчинки по відношенню до природних об'єктів
	володіння навичками природокористування, наявність вміння раціонально використовувати природні ресурси
Поведінкова	відповідність поведінки учня в природі засвоєним екологічним нормам та правилам
	прояв самостійності та ініціативності виконання завдань природоохоронного характеру

Показники за кожною із цих груп критеріїв орієнтовано на виявлення інтелектуальних, емоційно-почуттєвих, ціннісно-орієнтаційних компонентів екологічної свідомості та елементів практичної природоохоронної діяльності учнів допоміжної школи. Зазначені критерії взаємопов'язані, мають прогностичний характер і передбачають послідовність та якісну зміну екологічного ставлення учнів до природи. За

даними критеріями виділено рівні сформованості основ екологічної культури учнів 6 – 9-х класів: високий, середній та низький.

**Високий:** на цьому рівні учень, оволодівши основами екологічних знань, усвідомлює необхідність і важливість природоохоронної діяльності, яка стає його внутрішньою потребою; критично оцінює власні дії та дії ровесників, намагаючись не допускати проявів природонебезпечної поведінки з боку будь-кого іншого.

**Середній:** школяр частково володіє основами екологічних знань, але не усвідомлює важливості їх застосування у повсякденному житті; бере участь у природоохоронній діяльності, найчастіше, за проханням старших, не завжди адекватно усвідомлюючи її необхідність; може критично оцінювати поведінку товаришів, але не завжди – власну поведінку.

**Низький:** байдуже чи слабо виражене позитивне ставлення до природи та практично відсутня потреба в спілкуванні з нею; позбавлення потреби виражати свої сили в практичній природоохоронній діяльності навіть під безпосереднім керівництвом учителя; хаотичність, непослідовність суджень про природні об'єкти та явища, учень практично не усвідомлює необхідності природоохоронної поведінки, нейтрально ставиться до природонебезпечної поведінки інших та підтримує таку поведінку ровесників.

**Деструктивний:** поруч із несформованістю більшості показників учень виявляє жорстокість та агресію до довкілля.

Розробка критеріїв та рівнів екологічної культури розумово відсталих учнів дозволила нам визначити методику і процедуру їх дослідження, проаналізувати та узагальнити одержані емпіричні матеріали. Оскільки у дефектологічній науці відчувається нестача спеціально розроблених методів діагностування екологічної культури, то перед нами виникла необхідність адаптації методик іншого призначення. В цьому випадку ми використовували їх механізм та форму, а зміст підпорядковувався цілям екологічного виховання учнів допоміжної школи. Варіантами оцінювання сформованості компонентів екологічної культури в ході експерименту застосовувалися адаптовані методики, розроблені І.Гребенніковою, С. Дерябо, С.Ніколаєвою, І.Цветковою, С.Шебановою та В.Ясвіним. Діагностичний комплекс включав бесіду з учнями; діагностичні завдання; методику виявлення морально-екологічної позиції особистості; методики екологічної психодіагностики; спостереження за учнями на уроках природознавства та в позаурочний час. У експерименті брали участь 180 учнів 7-х та 9-х класів допоміжної школи.

Аналіз отриманих даних показав, що розумово відсталі учні прагнуть до спілкування з природою, проте напрями діяльності та занять у природі проявляються по-різному. Значна частина школярів використовує природне середовище для гри (29,9%), 20,8% учнів полюбляють безцільно гуляти, щоб розслабитись, 23,4% - відпочити. 8% підлітків, не



замислюючись, здійснює природонебезпечні дії – розпалює вогнище, зриває квіти (6,5%). І лише 2,6% школярів свідомо ставляться до природи як до джерела задоволення естетичних потреб, насолоджуючись нею. Для більшості учнів як 7-х, так й 9-х класів допоміжної школи характерні неповні, фрагментарні екологічні уявлення; невміння порівнювати об'єкти та явища природи, виділяти суттєві ознаки, встановлювати логічні зв'язки; виявляється використання "мовленнєвих шаблонів"; неувага у процесі взаємодії з довкіллям; невідповідність засвоєних екологічних правил реальним вчинкам тощо.

Самостійно отриманий досвід спілкування з оточуючим середовищем у значній мірі має негативний характер й не може слугувати підґрунтям для природоохоронного виховання. Так, наприклад, щодо виконання правил природоохоронної поведінки - 94,6% учнів 7-х класів та 88,6 учнів 9-х класів постійно її порушували. Майже половина опитаних ламала гілки (45,7%) і руйнувала мурашники (28,4%), а 8,9% школярів хоча б один раз в житті понівечили будь-яку тварину. З'ясувалось, що більшість підлітків (85,5 %) знає про те, що не всі побутові відходи перегнивають у природних умовах, проте не знає точно, які саме. Відповіді на запитання про подальшу долю побутових відходів, які залишаються після прогулянки у природу, виявили таке: забирають відходи з собою, щоб викинути на смітник 39,5% дітей, залишають їх на місці відпочинку - 60,5%.

Виявляючи рівень прояву природоохоронної поведінки школярів і припускаючи також, що не всі учні відверті у своїх відповідях, нами було запропоновано їм ситуативні тести з побутовими ситуаціями завуальованого природоохоронного змісту, наприклад: "Перед святом Нового року твій старший брат, якого ти поважаєш і з яким у тебе хороші стосунки, запропонував піти до найближчого лісу і нарубати ялинок: "Ми зрубаємо найкращі, одну залишимо собі, а інші продамо, щоб були гроші на новорічні подарунки всім. До того ж і собі купимо щось цікаве." Що ти йому відповіси? Чому?". Аналізуючи дану ситуацію, учні мимоволі мусили проявити рівень усвідомлення важливості природоохоронної поведінки та моральної оцінки дій ровесників, виявити власне ставлення до природонебезпечної поведінки оточуючих. Однозначно відмовилось від такої пропозиції лише 34,1% опитуваних 7-х класів та 36% - 9-х класів. Їх відповіді характеризують природовідповідний тип поведінки. Ще 14,5% дітей не тільки відмовились, але і намагались відмовити від подібних дій своїх друзів (активно-природоохоронний тип). Якщо це не допоможе, ще 9,2% дітей пообіцяли застосувати впливовіші дії щодо порушників, а 8,1% прагнули попередити дорослих. Ці прояви можемо вважати показниками високого рівня екологічної культури, оскільки тут мають місце не лише усвідомлення неможливості власних дій природонебезпечною змісту, а і моральне несприймання аналогічних дій своїх друзів. Всього 55,9% опитуваних негативно ставляться до подібних дій своїх друзів. Їх відповіді

класифіковано як такі, що характеризують високий та середній рівень екологічної культури. Потребують пильної уваги такі факти: 21,8% учнів із задоволенням погодяться взяти участь у дії, при чому лише 6,3% вбачають у цьому економічну користь ("... погоджусь, якщо віддадуть мені половину грошей"). Усі інші роблять це заради самого процесу (активно-агресивний тип поведінки). Вагаються 9,2% опитаних, більша частина яких схиляється у бік підтримки пропонуванних дій (4,8%) (пасивно-агресивний). Таким чином визначена категорія дітей, діяльність яких потребує відповідної оцінки педагогами і батьками та наступних педагогічних впливів. 11,8% респондентів відповіли, що пройдуть поблизу, не звертаючи уваги на дії своїх друзів. Зазначені відповіді характеризують низький рівень екологічної культури учнів.

Узагальнені результати сформованості компонентів екологічної культури в розумово відсталих учнів 7-х та 9-х класів (зі статистичним обрахуванням за критерієм Фішера для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками вибірок) представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Динаміка сформованості компонентів екологічної культури  
в розумово відсталих підлітків (%)**

Рівень сформованості компонентів екологічної культури	Показники відсоткової представленості учнів		
	7 кл.	9 кл.	$\varphi$
Високий	20,2	24,6	0,36
Середній	28,2	22,2	0,60
Низький	30,1	27,9	0,20
Деструктивний	21,5	25,3	0,50

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Отже, у розумово відсталих підлітків виявлена певна позитивна вікова динаміка сформованості елементів екологічної культури, але виражена вона слабо, що пов'язано, по-перше, з відсутністю системного підходу до розв'язання завдань екологічного виховання, і по-друге, з недостатньою ефективністю педагогічного керівництва цим процесом. Корекційні резерви екологічного виховання використовуються лише частково, через що розвиток компонентів екологічної культури відбувається неповною мірою. Через це існуючі форми залучення розумово відсталих підлітків до освоєння основних екологічних категорій потребують змістового оновлення.

### Список використаних джерел

1. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ століття // Урядовий кур'єр. – 1993. – № 4-5.
2. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1986. – 332 с.
3. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: навч. посібник / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2004. – 220 с.
4. Синьов В.М. Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
5. Шмалей С.В. Моральні засади сучасної екології // Наука і сучасність. Зб. наук. праць. Київського нац. пед. ун-ту. – К.: Логос, 2002. – Т. XXXI. – С. 144-152.

This article highlights the issues of diagnosis and characteristics of display bits and pieces of environmental culture among high school students at a special school.

**Keywords:** ecological culture, intellectually backward pupils.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376.36 (043.3)

*А.І. Долженко*

### ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються основні напрями вивчення соціально-трудова адаптації учнів молодших класів допоміжної школи.

**Ключові слова:** дефектологія, діти з легкою розумовою відсталістю, допоміжна школа, соціалізація, соціально-трудова адаптація.

В статье рассматриваются основные направления изучения социально-трудова адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** дефектология, дети с легкой умственной отсталостью, вспомогательная школа для умственно отсталых детей, адаптация, социализация, социально-трудова адаптация.

У структурі загальнопедагогічного підходу до соціально-трудоваї адаптації дітей з легкою розумовою відсталістю на передній план виступає коло питань, пов'язаних з роллю патопсихологічних, а також психобіологічних чинників розвитку, які не можуть розглядатися окремо від контексту методологічної проблеми співвідношення біологічного та соціального у процесі становлення особистості. Розробка цієї проблеми глибоко пов'язана з формуванням поглядів на принципах діалектики матеріалістичного розуміння розвитку людини й отримала визнання як у загальній, так і в спеціальній психології та педагогіці в роботах таких відомих учених, як Л.С.Виготського, В.В.Давидова, Л.В.Занкова, О.М.Леонтьєва, А.Р.Лурії, В.Г.Петрової, С.Л.Рубінштейна, Ж.І.Шиф, Д.Б.Ельконіна й багатьох інших.

Слід зазначити, що вітчизняні вчені виступали проти абсолютизації як внутрішніх, так і зовнішніх чинників розвитку, розглядаючи їх у діалектичній єдності. "Соціальна ситуація розвитку" багато в чому визначає динаміку психічного розвитку дитини розглядуваної нами категорії. Однак, вирішальна роль у розвитку дитини належить активному засвоєнню соціального досвіду, яке відбувається у процесі спілкування з оточуючими людьми й виконання спільної діяльності. Саморозвиток неможливий без власної психічної активності, що виникає як внутрішній чинник у результаті загального, у тому числі й виховного, впливу середовища. Відтак, процес соціально-трудоваї адаптації здійснюється на основі постійного заломлення чинників зовнішнього середовища через внутрішні умови, у ролі яких виступають індивідуальні властивості, під якими слід розуміти не тільки індивідуально-психологічне обличчя дитини як складнотрансформоване новоутворення, але й цілісну особистість, що має індивідуальні властивості, серед яких на перший план виступає рівень власної психічної активності, що забезпечує процес її саморозвитку.

Між тим, суттєвим також є врахування особливостей вікового етапу розвитку дитини, що виявляє певну специфіку умов появи якісно нових психологічних утворень з опорою на провідну діяльність.

При вивченні соціально-трудоваї адаптації дітей з легкою розумовою відсталістю уявляється очевидним врахування всіх перерахованих положень. І в цьому контексті даної проблеми доречно розглядати питання про діяльність як особливу категорію функціонування відносно процесу соціалізації.

У дефектології діяльнісний підхід як принцип вивчення психіки й особистісних утворень розумово відсталої дитини є фундаментальним і міцно затвердився у процесі розширення уявлень про соціалізацію

розглядуваної категорії дітей, що надає розумінню цього процесу великого об'єктивного змісту. Діяльнісно-опосередковане засвоєння соціального досвіду розумово відсталою дитиною передбачає її активність, яка об'єктивно знижена й опосередкована глибиною інтелектуального дефекту, тому цілком природно передбачити, що така дитина, поставлена в умови інтенсивних соціальних взаємодій, буде зазнавати суттєвих змін психічних процесів і психологічних особливостей, що, зрештою, приведе до якісних змін характеристик її соціалізації, у тому числі й соціально-трудової адаптації, яка є частиною загальної соціалізації дитини. При цьому не можна заперечувати, що провідна діяльність такої дитини служить основою для розвитку вищих психічних функцій, необхідних для засвоєння певного обсягу знань і навичок, і опосередковує її взаємовідносини з довкіллям.

Однак, за всієї привабливості ідеї про роль провідної діяльності в розвитку людини, не можна її абсолютизувати й доводити до абсурду. Аргументована й конструктивна критика поняття "провідний тип діяльності" дуже доречна й у ракурсі розглядуваної нами проблеми соціально-трудової адаптації показує, що не можна зводити широке поняття розвитку особистості до розвитку психічних процесів, оскільки поняття розвитку особистості має більш широке значення і вміщує в собі і когнітивні, і емоційно-вольові, і моральні, і мотиваційні компоненти. Тому так важливо педагогам не орієнтуватися тільки на провідний тип діяльності в процесі цілеспрямованої роботи з розвитку особистості учня молодшого шкільного віку.

У цьому контексті важливо сказати про цінності міжособистісних відносин, які складаються в процесі діяльності, особистісні цінності, що формуються у процесі спільної діяльності.

Таким чином, за сутністю досліджуваної проблеми слід розрізнити власне предметну діяльність, про яку написано багато наукових праць відносно розглядуваної категорії дітей, і соціальне значення діяльності як способу організації взаємодії з оточуючими й формування системи відносин. Таке розуміння ролі діяльності у процесі соціально-трудової адаптації дітей з легким ступенем розумової відсталості нам уявляється найбільш адекватним реаліям самого життя.

При розгляді процесу соціально-трудової адаптації цієї категорії дітей важливим є уявлення про активність, яку проявляє дитина у процесі діяльності, що призводить, зрештою, до засвоєння й відтворення соціального досвіду. На ранніх етапах соціалізації на перший план висуваються особливості потребнісно-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій і самосвідомості як результату цього процесу. Внутрішні регулятори соціальної поведінки формуються в ході змістового ускладнення зовнішніх впливів.

Соціально-трудова адаптація безпосередньо пов'язана з мотиваційною системою, що розглядається як внутрішній стрижень у

структурі цілісної особистості з її спрямованістю, ціннісними установками, соціальними очікуваннями й іншими соціально-психологічними характеристиками.

На жаль, щодо дітей з легкою розумовою відсталістю ціннісна проблематика не стала поки що об'єктом теоретичного аналізу й експериментальних досліджень у необхідній для практичної роботи з цією категорією дітей мірі. Наразі, у структурі досліджуваної нами теми поняття "цінності" виступає як дуже важливий компонент структури особистості, що формується в системі діяльності, коригувально спрямованої на соціально-трудова адаптацію дітей з легким ступенем розумовою відсталості.

У процесі реалізації відносин з іншими людьми в ході такої діяльності дитині надається реальна можливість не тільки набути соціально значущого досвіду, але й зберегти свою індивідуальність, забезпечити індивідуальний розвиток самосвідомості.

Інтерес до цієї проблематики підтримується пошуком реальних шляхів формування в ході педагогічної практики роботи з цією категорією дітей певних форм регуляції поведінки на основі наявних ціннісних орієнтацій як найважливішого психологічного утворення особистості. Це завдання здебільшого ставиться в підлітковому віці, коли визначається регулятор особистісної активності й організації індивідуального стилю соціальної поведінки. Але мало хто з практиків ставить перед собою завдання пропедевтики формування в молодшому шкільному віці такого регулятора, а його саме й потребують діти з легкими формами розумової відсталості, оскільки в них не формуються такі особистісні утворення самі по собі.

Не менший інтерес викликають і окремі компоненти майбутньої самосвідомості, такі, наприклад, як самооцінка, рівень домагань у молодшому шкільному віці, що набувають у дітей цієї категорії цілком самостійного значення і впливають на хід соціально-трудова адаптації.

Викладені вище положення, що відображають основні уявлення про генезис становлення особистості дитини з легкими формами розумової відсталості в ході коригувально спрямованого навчально-виховного процесу, на наш погляд, найбільш прийнятні для аналізу й опису процесу соціально-трудова адаптації в психолого-педагогічному аспекті. Усвідомлюючи умовність і штучність розділення єдиного, цілісного процесу формування людської особистості, все ж вважаємо за доцільне позначити відмінності між соціалізацією і трудовою адаптацією.

У першому випадку йдеться про поняття більш об'ємного змісту - розвиток особистості розумово відсталого дитини в навчально-виховному процесі, тобто про взаємодію особистості, що безперервно змінюється через навчання, виховання й впливи соціального ряду, тобто через ті

чинники середовища, які безпосередньо й постійно впливають на зміну особистісних утворень дитини.

Таким чином, і розвиток, і соціально-трудова адаптація відбуваються за найактивнішої участі позасередовищних впливів, але розвиток, на відміну від соціально-трудової адаптації, по-перше, включає і психофізіологічні зміни, що відбуваються відповідно до загальних закономірностей, які відповідають не лише законам соціальної детермінації, але й законам розвитку людини як біосоціальної системи. По-друге, невідповідність потреб і можливостей особистості, що формується, з одного боку, і зовнішніх умов і вимог, з іншого. Отже, розвиток характеризується внутрішніми процесами, самодетермінацією, за участі психофізичних механізмів, що й визначає вибірковість дитини до впливів виховання й середовища, чим обумовлюється важливість вивчення розвитку дітей при дослідженні проблеми їх соціально-трудової адаптації.

Окрім того, процес соціально-трудової адаптації вміщує, на відміну від виховання, не лише організовані зусилля з боку школи, але й елементи впливу середовища, що важко піддаються організації й коригуються, позитивно або негативно, самою особистістю. Цілеспрямоване виховання, у межах нині домінуючої педагогічної парадигми, передбачає управління процесом соціалізації, частиною якого є і соціально-трудова адаптація, що виключає негативну стихійну дію. Водночас неважко передбачити, що педагогіка не може в повному обсязі вирішити завдання формування соціального досвіду особистості дитини, оскільки на неї впливають багато соціальних чинників, які не укладаються в одну систему, що підвищує міру автономії особистості, яка формується, і, відповідно, ускладнює пошук універсальних психолого-педагогічних шляхів соціалізації дитини, тому не можуть ототожнюватися поняття виховання й соціалізації, виховання й соціально-трудової адаптації. Отож, соціально-трудова адаптація потрапляє у сферу нашої уваги і як процес, і як результат засвоєння соціального досвіду.

Ґрунтуючись на цьому, вирішуючи завдання розробки впорядкованої системи уявлень про соціально-трудова адаптацію дітей з легкою розумовою відсталістю не лише теоретично, але й емпірично, ми виділили змістову й функціональну сторони цього процесу. Під змістовими характеристиками розуміємо коло психологічних утворень особистості дитини (самооцінка, критичність, емоційно-оцінні судження тощо), а також регулятивні механізми соціальної поведінки особистості, оскільки процес соціально-трудової адаптації характеризується станом діяльності, спілкування й самосвідомості.

З урахуванням переважаючих порушень інтелектуальної діяльності в досліджуваній категорії дітей, можна апіорно, ґрунтуючись на цих положеннях, передбачити наявність специфіки у формуванні системи

регуляції їх поведінки, а також особливого механізму соціально-трудової адаптації.

Для характеристики функціональної сторони соціально-трудової адаптації розглядуваної категорії дітей, що передбачає розгляд питання про те, яким чином здійснюється соціально-трудова адаптація, як формується система внутрішньої регуляції діяльності таких дітей, ми спробували перевести цю діяльність у систему внутрішньої регуляції, коли сама діяльність стає для такої дитини необхідною, зрозумілою і схвалюваною. При цьому йдеться про трансформацію норм, розпоряджень, цінностей тощо у внутрішні регулятори поведінки дитини, що виявляється різною мірою усвідомлення дитиною власного ставлення до норм, цінностей, вимог найближчого оточення, впливів, що діють на неї, тобто йдеться про формування усвідомлюваних механізмів соціалізації.

Не можна забувати про те, що позитивні емоції сприяють формуванню в дитини "відчуття базової довіри" до дорослого (Е. Еріксон), що позитивно впливає на формування її афективної сфери й багато в чому визначає особливості зрілих форм поведінки в майбутньому.

Ускладнення організації психічного життя дитини, яке відбувається в процесі коригувально спрямованого навчання й виховання, приводить до формування здібності до оцінних суджень і вибіркового ставлення до оточуючих, а також виконання належних рольових дій. Групове спілкування стимулює таку вибірковість, яка організовується вже на основі інших соціально-психологічних механізмів, серед яких виділяється група, у якій здійснюється життєдіяльність дитини. При цьому з'являється емоційний контакт з різними особами, серед яких виділяються ті, чії думки набувають для дитини особливої значущості. Групи дітей, зайнятих спільною діяльністю, виступають у ролі носіїв поведінкових, нормативних, ціннісних орієнтирів. У процесі соціально-трудової адаптації така група виконує роль носія соціальних норм і цінностей найбільш значущих для становлення особистості дитини, яка готова їх засвоїти і прийняти. Тому в цьому сенсі така група виступає як механізм соціалізації.

Характеризуючи функціональну сторону соціально-трудової адаптації, необхідно ще раз зупинитися на тому, що вона здійснюється на основі активної взаємодії з оточенням, у результаті якої відбувається включення дитини в систему суспільних стосунків, у яких основною ланкою виступають діяльнісно опосередковані стосунки.

Метою викладу даних матеріалів є необхідна систематизація уявлень, розроблених нами у структурі психолого-педагогічного вивчення соціально-трудової адаптації.



Таким чином, аналіз основних напрямів вивчення соціально-трудової адаптації учнів молодших класів допоміжної школи показує, що:

1. Приналежність основних, згаданих вище концепцій, до різних областей психолого-педагогічного знання забезпечує певну їх автономію лише в межах конкретних об'єктів і методів дослідження.

2. Ще очевидніша умовність виділення предметних аспектів вивчення соціально-трудової адаптації, що пов'язано з наявністю єдиного, об'єднуючого об'єкту наукового аналізу – процесу становлення особистості дитини з легкою розумовою відсталістю.

3. Виявляється явне зближення загальнопсихологічних уявлень про основні утворення особистості, що формується, і характеристики змістової сторони вивчення соціально-трудової адаптації дітей з легкою розумовою відсталістю в межах педагогічного підходу.

4. Порушення і спотворення процесу соціально-трудової адаптації дітей з легкою розумовою відсталістю, що призводять до різних поведінкових відхилень і особистісних аномалій, можуть визначатися змінами умов протікання цього процесу на будь-якому його етапі, у будь-якій ланці й на будь-якому рівні.

#### Список використаних джерел

1. Долженко А.И. Проблемы социальной адаптации детей с умственной отсталостью и недостаточностью психического развития / А.И.Долженко // Проблемы общей и педагогической психологии: Сб. науч. трудов Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины / под ред. С.Д. Максименко. – К.: Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, 2008. – Т. X, ч. 1. – С. 157-164.
2. Долженко А.И. Психолого-педагогические исследования проблемы социально-трудова адаптации умственно отсталых детей / А.И. Долженко // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 21-25.
3. Долженко А.И. Социальные аспекты трудовой адаптации учащихся 1-3 классов вспомогательной школы-интерната / А.И.Долженко / Научный вестник ЮУГПУ им. К.Д. Ушинского: сб. науч. трудов. – Одеса. – 2006. – № 1–2. – С. 144–150.

The thesis deals with the problems of social and labor adaptation of elementary pupils of the auxiliary school.

**Keywords:** defectology, children with mild mental retardation, auxiliary school for mentally disabled children, adaptation, socialization, social and labor adaptation.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 376.091.214(476)**

***Ю.В. Захарова***

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ РОЗРОБКИ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ ПЕРШОГО ВІДДІЛЕННЯ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ (ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ)**

У матеріалах статті розкриті теоретичні основи складу і змісту програмно-методичного забезпечення факультативних занять в загальноосвітньому процесі допоміжної школи.

**Ключові слова:** факультативні заняття, перше відділення, допоміжна школа, учні з інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю).

В матеріалах статті раскрыты теоретические основы состава и содержания программно-методического обеспечения факультативных занятий в образовательном процессе вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** факультативные занятия, первое отделение, вспомогательная школа, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

Современные факультативы – особая организационная форма учебно-воспитательной работы, отличающаяся и от урока, и от внеклассной работы. В то же время факультативы имеют много общего с уроками и внеклассными занятиями. Как и уроки, факультативные занятия проводятся по утверждённым программам, на этих занятиях применяют общие с уроком методы обучения и формы организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Сходство с предметными кружками состоит в том, что факультатив, как и кружок, объединяет группу учащихся на основе общих интересов, добровольности выбора этой формы обучения. На факультативных занятиях применяются некоторые формы и методы, характерные для внеклассных занятий. Тем не менее, факультативы не заменяют внеклассную работу по предмету. Являясь самостоятельной частью учебно-воспитательной работы в школе, факультативы могут дополняться внеклассными (кружковыми) занятиями, на которых учащиеся в ещё большей степени углубляют и расширяют свои знания и умения.

Факультативные занятия организуются по новейшим проблемам науки, техники и культуры и являются одной из гибких форм более

полного отражения в школьном образовании современных достижений науки, техники, культуры и учёта местных особенностей каждой школы, поэтому они позволяют вносить существенные дополнения в содержание образования, трудовой и политехнической подготовки учащихся без изменения учебного плана, программ и учебников основного курса средней школы. При этом считается, что изучение факультативных учебных предметов в соответствии с желаниями и способностями учащихся повышает эффективность их учебных занятий, является важным средством развития у них интереса к науке и искусству, углубляет, делает более устойчивыми и целенаправленными их интересы к определённым видам практической деятельности, готовит учащихся к самообразованию по окончании школы.

В нормативных документах Республики Беларусь понятие "факультативные занятия" рассматривается как "форма организации образовательного процесса во внеурочное время, направленная на расширение, углубление и коррекцию знаний детей по учебным предметам в соответствии с их потребностями, запросами, склонностями и способностями, а также на повышение познавательной деятельности.

Факультативные занятия предполагают обучение обучающихся, индивидуальные образовательные выборы которых совпадают, в группах, и подразделяются на:

- предметные, сориентированные на углубление изучения некоторых общеобразовательных предметов, изучаемых на уроках на базовом уровне;
- профориентационные, направленные на изучение предметов, относящихся к сфере предполагаемой в будущем профессиональной деятельности, помогающие определиться в этом выборе;
- общеразвивающие, обращенные на удовлетворение познавательных интересов и запросов обучающихся, связанные с их интересами и потребностями.

Целью факультативного обучения является повышение качества образования обучающихся на основе учета их индивидуальных образовательных запросов и возможностей. Исходя из цели, выделены следующие задачи факультативного обучения:

- удовлетворение индивидуальных образовательных запросов учащихся посредством создания максимально благоприятных условий для их развития в соответствии с их интересами, наклонностями и способностями;
- формирование опыта познавательной деятельности, углубление знаний, развитие навыков самостоятельной и исследовательской работы;
- развитие мышления и интеллектуальных умений;
- личностно развитие;

– подготовка к осознанному выбору профессии и др.

Факультативные занятия выполняют ряд *функций*, из которых в качестве приоритетных можно выделить следующие:

– предметную, ориентированную на повышение уровня изучения учащимися отдельных учебных предметов, позволяющего им успешно участвовать в предметных олимпиадах, конкурсах, сдавать вступительные тесты;

– развивающую, направленную на личностное развитие ученика на основе его склонностей, интересов и потребностей;

– мотивационную, призванную развивать у учащихся мотивацию достижения успеха не только в изучении отдельных предметов, но и в социально значимых делах;

– коррекционно-стимулирующую, направленную на "выравнивание" образовательного уровня ученика, обеспечение на этой основе ухода от комплекса "неуспешности", стимулирование продвижения вперед, достижение значимых результатов деятельности;

– адаптационную, позволяющую формировать у учащихся социальные компетенции, мобильность, способность быстрой адаптации к условиям, атмосфере, ситуации;

– профориентационную, призванную оказать учащимся помощь в их профессиональном самоопределении.

Вышесказанное позволяет констатировать, что основными *сущностными характеристиками* факультативных занятий являются:

– добровольность участия учащихся в ходе факультативных занятий;

– свободный выбор учащимися факультативных занятий из ряда предложенных в соответствии с собственными интересами, склонностями и способностями;

– удовлетворение индивидуальных познавательных запросов учащихся;

– ориентация на развитие способов деятельности учащихся, расширение и углубление их знаний, умений и навыков;

– творческий характер деятельности педагогов и учащихся, преобладание исследовательских, поисковых и проектных методов;

– предоставление возможностей профессионального самоопределения, творческой самореализации учащихся и т.п. [1; 4; 5].

Эффективность факультативных занятий зависит от наличия целостного комплекса их научно-методического обеспечения, включая единые подходы к разработке и структурированию учебных программ, методических рекомендаций для педагогов и соответствующих дидактических материалов для учащихся [2; 6].

Методологическую основу организации факультативных занятий обеспечивают:

**личностно-деятельностный подход**, в рамках которого ученик рассматривается как субъект деятельности, что предполагает сотрудничество и взаимодействие обучающего и обучаемого, создание и поддержание эмоционально-положительной мотивации и заинтересованного отношения к процессу получения новых знаний и умений, развитие форм коммуникации в ходе работы. При построении содержания обучения учитывается возрастная периодизация психофизиологического развития детей, психические новообразования, а также последовательная смена ведущих видов деятельности – игры, учебной, учебно-трудовой и трудовой деятельности;

**дифференцированный подход**, позволяющий определить основные задачи обучения для каждого ребенка в зависимости от уровня его развития, обозначить направления, содержание и организацию работы в зависимости от вторичных отклонений в развитии и влиянии различных неблагоприятных факторов, сориентировать специалистов на соблюдение уровня требований, предъявляемых к детям (по содержанию, сложности видов работ, по самостоятельности выполнения задания, по формам организации) с учетом их способностей, склонностей и возможностей;

**компетентностный подход**, позитивный потенциал которого заключается в том, что он не отрицает знание, но делает акцент на умении его использовать. На первое место выдвигается не информированность ученика, а сформированность у него способности делать что-нибудь хорошо, результативно, и готовность к переносу полученных знаний, умений и навыков в новые жизненные условия. Знания, навыки и умения становятся не целью, а средством развития личности ученика, формирования его компетентности.

В настоящее время отбор учебного материала и организация факультативных занятий основываются на принципах

**научности**, согласно которому, представленный в программах факультативных занятий материал, соответствует современным научным представлениям;

**системности**, в соответствии с которым перечень сведений отбирается и подаётся в последовательности, отражающей суть учебных предметов базового и коррекционного компонентов учебного плана;

**доступности**, учитывающий возрастные особенности учащихся и уровень их подготовки;

**практико-ориентированного обучения и воспитания**, практическая реализация которого состоит в ориентировке на потребности ребенка и максимально возможное снижение его зависимости от посторонней помощи;

*культуросообразности*, ориентирующий на проектирование условий и средств творческого освоения учащимися разнообразных умений и навыков, а также на максимальное использование в обучении и воспитании особенностей природной среды, культурной среды региона, в котором находится учреждение образования;

*природосообразности*, предполагающий ведущим звеном любого воспитательного взаимодействия и педагогического процесса ребёнка (подростка) с его конкретными особенностями и уровнем развития. Природа воспитанника, отражающая определённое состояние его здоровья, физиологическое, психическое и социальное развитие, – главный и определяющий фактор воспитания, играющий роль защиты здоровья и жизни человека;

*сотрудничества*, предполагающий в процессе обучения и воспитания ориентацию на приоритет личности, создание благоприятных условий для её самоопределения, самореализации, организацию совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе эмпатии, диалогичности, взаимодействия;

*коммуникативности*, ориентирующий на отбор языковых средств, способствующих развитию у учащихся умений свободно пользоваться языком в различных речевых ситуациях;

*преемственности и перспективности*. Обучение строится с использованием уже имеющихся знаний и сформированных умений учащихся с учётом зоны ближайшего и актуального развития, при обеспечении взаимосвязи каждого компонента педагогической системы в содержательном, организационном и деятельностном аспектах;

*практической направленности*, ориентирующий на подготовку учащихся к применению полученных знаний и умений в реальной жизни;

*психологической комфортности*, в соответствии с которым происходит обязательный учёт интересов, потребностей, задатков и способностей, создающий комфортные условия для каждого учащегося;

*доверия и поддержки*. Вера в ученика, доверие к нему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению приходят на смену излишней требовательности и чрезмерному контролю;

*социально-адаптирующей направленности обучения*. На развитие детей оказывает влияние не только их деятельность в процессе специально организованных занятий, но и разнообразное культурное и воспитательное воздействие, которое оказывает общество в свободное время. Система коррекционно-педагогической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью позволяет преодолеть или значительно уменьшить "социальное выпадение", сформировать

различные структуры социально-бытовой компетенции и психологическую подготовленность в жизни в социокультурной среде;

*индивидуальности.* Главной задачей любого образовательного учреждения становится создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности учащегося или педагога, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. В данном случае закладываются основания, вырабатываются средства и способы для понимания своей индивидуальности, неповторимого своеобразия человека, отличающего его от других индивидов, своего "Я" и для своего личностного роста;

*вариативности,* предусматривающий различные варианты процесса обучения, позволяющие достичь целей и задач факультативного обучения в соответствии с требованиями образовательного стандарта. При этом учитываются потребности, возможности, способности детей, запросы родителей, возможности материально-технической базы, особенности социально-экономического и социокультурного окружения. Допускается возможность построения учащимися индивидуальной образовательной траектории;

*самоактуализации.* У каждого индивидуума есть потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, физических способностей и реализации себя в значимой деятельности. Важно побудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей. Учащийся может и способен, при должной поддержке со стороны значимых для него взрослых, в меру своих индивидуальных непосредственных переживаний, опыта и возрастных особенностей реализовывать стремление познавать окружающий мир и раскрывать свои возможности и способности;

*креативности,* предполагающий приобщение учащихся к опыту творческой деятельности путём включения их в различные виды поисковой, конструкторской и других видов деятельности. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности каждого учащегося в отдельности и уникальность всей группы в целом. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности школьника, то есть тем представлениям о самом себе, на основе которых он будет строить свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим;

*продуктивності*, реалізація якого в освітньому процесі направлена на отримання реального практичного продукту, що має особистісно- або соціально значимі цінності.

Для створення об'єктивної картини стану факультативного навчання в закладах освіти, створивши спеціальні умови для отримання спеціального навчання на рівні загальної середньої освіти особами з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку і корекцію наявних у них фізичних і (або) психічних порушень, в 2011 році було проведено опитування фахівців системи спеціального навчання республіки.

Аналіз отриманих даних показав, що респонденти вважають найбільш важливими напрямками факультативного навчання навчальних в VI-X класах допоміжної школи (школи-інтернату) заняття по: спортивній – 95,6 %, мистецтвенній – 74 %, екологічній спрямованості – 56 %, гуманітарній – 43 %, суспільствознавчій – 26 %, військово-патриотичній – 22 % і природничо-математичній – 13% спрямованості.

З запропонованого переліку найбільш важливими визнані програми факультативних занять, метою яких є організація діяльності навчальних з інтелектуальною недостатністю по реалізації наявного у них життєвого досвіду в оточуючому світі, забезпечення засвоєння способів дій в різних ситуаціях і видах діяльності (91 % з числа опитаних респондентів).

В якості факультативних нами пропонується розробка програм і включення в навчальний план першого відділення допоміжної школи (школи-інтернату) факультативних занять для учнів VI–X класів: "Здоров'я і безпека поведінки", "Домоводство" і "Ділове спілкування". Введення факультатива "Здоров'я і безпека поведінки" дозволить не тільки сформувати позитивну мотивацію навчальних до здорового способу життя і підвищить їх фізичну активність, але й сприятиме формуванню системи валеологічних знань, умінь і навичок [3]. Вивчення навчальними старших класів змісту програми факультативного заняття "Домоводство" суттєво розширить знання і сприятиме удосконаленню практичних умінь по навчальному предмету "Трудове навчання", реалізує можливість їх активного участя в роботі по домі, дозволить розвинути самостійність в організації свого життя, знизить залежність від оточуючих, зміцнить впевненість в власних силах. Включення програми факультативних занять "Ділове спілкування" в освітній процес допоміжної школи (школи-інтернату) забезпечить формування у навчальних спеціальних умінь,



необходимых им при трудоустройстве на работу, при обращении в различные учреждения и организации, при оформлении документов. Данный курс позволит выпускникам быть более успешными во всех сферах жизнедеятельности человека, поможет при установлении личных и деловых отношений в учебных коллективах профессионально-технических учреждений образования, в трудовых коллективах на производстве.

### Список використаних джерел

1. Запрудский, Н.И. Организация факультативных занятий в 11-летней школе / Н.И. Запрудский, А.И. Добриневская. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 168 с.
2. Захарова, Ю. В. Факультативные занятия как форма образовательного процесса во вспомогательной школе / Ю. В. Захарова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. науков. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврілова. – Кам'янець-Подільський: ПП “Медобори-2006”, 2010. – Вип. I. – С. 148–155.
3. Захарова, Ю.В. Формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью навыков здорового образа жизни в процессе факультативных занятий / Ю.В. Захарова // Психология здоровья: Спорт, профилактика, образ жизни: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. (26-29 сентября 2011 года). – М.: МГППУ, 2011. – С. 151–153.
4. Коршиков, П.Ф. Оптимизация сети факультативных занятий на третьей ступени в общеобразовательной средней школе / П.Ф. Коршиков // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 3. – С. 23–26.
5. Пальчик, Г.В. Особенности разработки учебно-методического обеспечения факультативных занятий / Г.В. Пальчик // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 11. – С. 3–7.
6. Пальчик, Г.В. Разработка научно-методического обеспечения факультативных занятий для общеобразовательных учреждений / Г.В. Пальчик // Веснік адукацыі. – 2009. – № 5. – С. 24–26.

In article materials theoretical bases of structure and the maintenance of programmno-methodical maintenance of facultative employment in educational process of auxiliary school are opened.

**Keywords:** the facultative employment, the first branch, the auxiliary school, trained with intellectual insufficiency (intellectual backwardness).

*Отримано 28.2.2012*

УДК 371.4:376.3: [159.97]

*А.М. Ільченко*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В статті проаналізовано теоретичні засади навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у працях М. Монтессорі, висвітлено психолого-педагогічні умови та практичні вправи корекції розумового розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Ключові слова:** розвиток, корекція, педагогічна технологія М. Монтессорі, особистість.

В статье проанализировано теоретические основы обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития в работах М. Монтессори, описаны психолого-педагогические условия и практические упражнения коррекции умственного развития детей.

**Ключевые слова:** развитие, коррекция, педагогическая технология, М. Монтессори, личность.

Питання щодо удосконалення, модернізації, забезпечення прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти в Україні залишаються актуальними й понині. Основними завданнями освіти в нашій державі є створення умов для самоствердження і самореалізації особистості протягом життя, пошук перспективних шляхів демократизації, гуманізації навчально-виховного процесу, нових підходів до психолого-педагогічної підтримки дітей. Особливої уваги й підтримки з боку держави потребують діти з порушеннями психофізичного розвитку. В Україні розроблено низку нормативно-правових документів: „Державний стандарт спеціальної освіти”, „Програму соціально-психологічної підтримки осіб із психофізичними вадами”, концепцію „Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу”, "Про охорону дитинства", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", "Про реабілітацію інвалідів в Україні". Ними визначаються оптимальні умови для формування активної, самостійної особистості дитини з особливими потребами.

В українській державі функціонує мережа спеціальних загальноосвітніх закладів, навчально-реабілітаційних центрів, де навчаються, виховуються та отримують комплекс корекційно-реабілітаційної, лікувально-оздоровчої допомоги діти, котрі їх потребують. Найважливішим завданням державно-соціальних інститутів є створення спеціальних умов не лише для їх навчання і виховання, а й адаптації та інтеграції у суспільство. Тому педагоги спеціальних навчально-виховних закладів знаходяться на різних етапах нововведень. Одні стали на шлях експериментування, інші намагаються осмислити й впровадити в педагогічну практику інноваційні форми й методи навчання, глибоко переосмислюючи спадщину педагогів минулого, визнаних класиками світової педагогіки (Г. Вінекен, Дж. Дьюї, Е. Кей, Г. Шарельман, Р. Штайнер, М. Монтесорі, ін.). В останні роки у корекційній роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку українські педагоги використовують педагогічну технологію Марії Монтесорі.

У зв'язку з цим метою даної статті є визначення й узагальнення теоретико-методологічних й методичних засад педагогічної технології М. Монтесорі, практичних рекомендацій та обґрунтування необхідності їх використання у корекційно-педагогічному процесі з дітьми молодшого шкільного віку в умовах спеціального загальноосвітнього закладу. Для досягнення поставленої мети було визначено наступні завдання: проаналізувати теоретичні засади навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у працях М. Монтесорі, виявити психолого-педагогічні умови та описати практичні вправи психолого-педагогічної корекції розумового розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Основними методами вирішення поставлених завдань були: вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури з обраної проблеми, аналіз та систематизація теоретичних та експериментальних даних.

Педагогічна технологія М. Монтесорі – це технологія навчання та виховання дітей, заснована на теорії та філософських ідеях італійського лікаря, педагога, психолога Марії Монтесорі. На початку своєї професійної діяльності педагог опікувалася дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Своєю працею вона довела, що діти даної категорії потребують створення особливих умов навчання і виховання. Це сприяє компенсації психофізичних порушень і вільному природному розвитку особистості та забезпечує їх соціальну компетентність.

Зростаючий інтерес до наукових ідей і поширення досвіду М. Монтесорі в освітній галузі сприяє вивченню її методичної системи. Дослідженням педагогічної спадщини М. Монтесорі

займається значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, педагогів-практиків. Різні аспекти виховної системи М. Монтесорі, її педагогічна діяльність аналізується в широкому спектрі наукових публікацій українських та зарубіжних вчених, педагогів (А. Андрушко, В. Горюнова, І. Дичківська, Б. Жебровський, Н. Кравець, Т. Михальчук, Т. Мостова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, К. Стрюк, Д. Сороков, М. Сорокова, С. Сумнітельна, Р. Крамер, П. Лілард, Е. Стендінг, Д. Фішер, Е. Хейнсток, Т. Хелбруг).

Аналіз наукової педагогічної літератури показує, що технологія М. Монтесорі є моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання [2]. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку [1]. У реальній практиці педагогічна технологія передбачає створення дидактично насиченого середовища, організацію максимально можливої індивідуалізації навчально-виховної діяльності, використання індивідуальних програм корекційної роботи.

З'ясовано, що Монтесорі-педагогіка відповідає умовам щодо організації інтегрованого (інклюзивного) навчання. Так, використання технології М. Монтесорі є одним із можливих шляхів розв'язання проблеми спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку зі здоровими ровесниками в школі „Світанок”, навчально-виховному комплексі „Малюк” (м. Львів). Вивчає і впроваджує методичні основи природовідповідної особистісно-зорієнтованої виховної ідеї М. Монтесорі педагогічний колектив навчально-виховного комплексу №10 (м. Полтава). У закладі існують групи, в яких навчаються і виховуються діти з нормальним розвитком, а також діти з психофізичними порушеннями. Позитивні результати одержано при використанні педагогічних положень М. Монтесорі для корекції порушень розумового розвитку учнів початкових класів у спеціальній загальноосвітній школі №39 (м. Полтава).

Одним із важливих механізмів повноцінного розвитку дитини з обмеженими можливостями на перших роках навчання є діяльність дитини, її різноманітні види: спілкування, гра, рух, праця, малювання, конструювання. Розвитку усіх видів діяльності, корекції відхилень психічних функцій і становленню особистості дитини, на думку педагогів, сприяє предметно-розвиваюче середовище [4,5]. Таке середовище було створено у початкових класах школи з врахуванням інтересів і потреб дітей та їхнього розвитку, вікових та індивідуальних особливостей, задач корекційно-виховного впливу, програм початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції та допоміжної школи.

Так, у класах виділено декілька дидактичних зон, кожна з яких має

свою специфіку та відповідні дидактичні матеріали, спрямовані на збагачення розвитку дітей. Матеріали є привабливими, цікавими, знаходяться у гарному стані з усіма складовими частинами, є зрозумілими дітям. Все, що міститься в класній кімнаті, елегантно, естетично оформлено. При створенні матеріалів було враховано структуру, ступінь і характер порушень розвитку дітей, вікові та індивідуальні особливості учнів. Отже, клас був поділений на такі зони:

1. Зона сенсорного розвитку, де розміщені матеріали, виконання вправ з якими допомагає учням навчитися розрізняти особливості та властивості предметів за висотою, шириною, довжиною, формою, кольором, запахом, смаком: матеріали для розвитку органів чуття („шумові коробочки”, „коробочки з запахами”, „смакові баночки”), матеріали для сприймання розмірів („рожева башта”, „коричнева драбина”, „червоні штанги”), матеріали для розрізнення кольорів („кольорові таблички”), матеріали для розрізнення форм („конструктивні трикутники”, „геометричні тіла”), матеріали для виховання тактильного чуття („скринька з кусочками тканини”, „дощечки з різною поверхнею”) інші. З їх допомогою діти вчать усвідомлювати та впорядковувати свої хаотичні враження про світ, пізнавати культуру та сучасну цивілізацію, на власному досвіді розуміти природу та орієнтуватися в ній.

2. Мовна зона, в якій знаходяться дидактичні матеріали, що допомагають ознайомитися учням з назвами букв та звуками, навчитися розрізняти голосні та приголосні звуки, ділити слова на склади, правильно читати, писати, інше. Це: „літери з шорсткого паперу” та „рухливий алфавіт”, спеціальні картки з різних тем з української мови, читання: складання слів із букв, складів, складання речень за малюнками, з даними словами, робота з деформованими реченнями та текстами; відповідна література, словники, довідники, енциклопедії.

Пропонуємо приклад використання вправ з Монтессорі-матеріалами на уроках української мови та читання: „Букви із шорсткого паперу” і „Рухомий алфавіт”.

Букви із шорсткого паперу. *Матеріал*: дерев’яні дощечки, на яких наклеєні букви (прописом), вирізані із шорсткого паперу. Голосні букви – на синьому, приголосні – на червоному фоні.

*Мета*: пов’язати форму букви з її звучанням; підготовка до письма.

*Як працювати з матеріалом*. Вчитель вибирає три букви, які відрізняються по формі та звучанню. Середнім і вказівним пальцями вчитель проводить вздовж букви, імітуючи процес її написання і вимовляє при цьому, як вона звучить. Одночасно з пальцями рухається вся рука. Так розучується рух, корисний при навчанні письма. Вчитель пропонує дитині зробити теж саме. Потім, він каже слово, яке

починається на цей звук. Просить дитину придумати інші слова, які також починаються на цей звук: слова, які дитина часто вживає у мовленні, назви предметів. При цьому важливо кожен раз знову обводити букви і вимовляти звуки.

Перед введенням букв із шершавого паперу можна запропонувати підготовчі вправи на виділення першого звуку у слові:

1) вирізані з картону писані різнокольорові букви прикріплюються на мотузочку у повітрі. До кожної букви прикріплюється відомий дітям предмет або маленька іграшка (можливо її зображення), назва якої починається з цієї букви;

2) дітям пропонують набірне полотно з кишеньками, на яких написані букви та набір предметних карток. Дитина повинна поставити картку у кишеньку з буквою, з якої починається назва предмета.

*Наступні вправи:*

1) обводити букви. Якщо вони відомі дитині, вимовляти їх і складати в стопку;

2) покласти букви на ті предмети, назви яких починаються даним звуком, або роздати букви тим дітям, в іменах яких зустрічаються такі звуки;

3) покласти букви рухового алфавіту на відповідні букви із шершавого паперу. Виконуючи цю вправу, дитина зіставляє форму і розмір букв;

4) дощечки з буквами лежать лицевою стороною вниз. Дитина перевертає дощечку, обводить букву, називає її і каже слово, котре з неї починається;

5) аналогічна гра проводиться з буквами, які лежать лицевою стороною догори. Дитина обводить букву із зав'язаними очима;

6) дитина вибирає букву і називає всіх дітей, імена яких починаються або закінчуються на цю букву;

7) дитина показує букву, інші діти підбирають слова, в яких зустрічається ця буква на початку, у кінці або у середині слова;

8) дитина вибирає букву, інші діти підбирають слова, в яких є дана буква, але за запропонованими вчителем будь-якої сфери: назви квітів, тварин, імена людей, одяг, інші;

9) дитині пропонують написати букву у коробочці з піском, мокрою губкою на підлозі, крейдою на дошці, виліпити букву з пластиліну, вирізати з паперу, написати паличкою по землі.

Рухомий алфавіт. *Матеріал:* 2 ящики з вирізаними із волоку писаними буквами. Ці букви відповідають за розмірами буквам із шершавого паперу. Букви, якими позначають голосні звуки – блакитного кольору, приголосні – червоного кольору. У першому ящику пропонується невелика кількість букв, з яких складаються слова, у другому – більше букв, з яких дитина може скласти речення,

повідомлення, невелику розповідь.

*Мета:* позначення звуків буквами. Викладання слів, читання.

*Як працювати з матеріалом.* Вправа виконується на килимку. Вчитель ставить корзину з предметами, назви яких пишуться так, як чуються: книга, мило, листок. Дитина бере предмет, каже його назву і з допомогою вчителя підбирає потрібні букви. Предмет і складене слово кладуть поруч один біля одного. В процесі виконання завдання вчитель часто повторює слово і виділяє голосом наступний звук, допомагає дитині почути цей звук і вибрати потрібну букву. Замість предметів можна використовувати картинки. Робота закінчується тим, що букви прибирають на свої місця

*Наступні вправи:*

1) повторення попередньої вправи з іншими предметами та картинками;

2) самостійно придумати слово (речення) і представити його буквами.

3. Математична зона, де підібрані геометричні матеріали та спеціальні картки з різних тем з математики: співвідношення кількості предметів з числом, порівняння чисел, картки з числовими рядами, „Виправ помилку” та ін. Такі матеріали, як "цифри з шорсткого паперу", "числові штанги", "цифри і числа", "ланцюжки з намистинок", "ланцюжки з кульками" та багато інших допомагають дітям навчитися лічити предмети, порівнювати групи предметів, читати та записувати числа, розв'язувати приклади на додавання і віднімання, прості арифметичні задачі. На уроках математики можна також використовувати Монтессорі-матеріали. Наприклад, "Числові штанги з табличками чисел".

"Числові штанги з табличками чисел". *Матеріал:* 10 штанг, які за розмірами відповідають червоним штангам. Вони відрізняються тільки тим, що поділені на червоні і голубі проміжки, довжиною 10 см. Найкоротша штанга – червона. Таблички з написаними на них числами від 1 до 10.

*Мета:* ознайомлення з кількістю 1-10, з метричною системою. Побачити взаємозв'язок кількості і символів.

*Як працювати з матеріалом.* Штанги лежать без порядку на килимку. Дитина розкладає штанги в тому порядку, який був при роботі з червоними штангами. Вчитель бере перші три штанги, кладе найкоротшу перед дитиною і каже: "Один".

I ступінь. Кладе другу штангу перед дитиною, проводить по черзі її відрізки і рахує: "Один, два. – Два!". Аналогічно викладає третю штангу і рахує відрізки. Кожен раз слід починати рахувати з першого, а потім по черзі наступні відрізки, щоб дитина запам'ятовувала ряд

чисел. Потім вчитель перемішує штанги і каже: "Дай мені штангу 2" або "Покажи три". Кожен раз він просить дитину порахувати.

II ступінь. Вчитель бере одну з трьох штанг. Просить дитину порахувати її відрізки і назвати, яка це штанга.

III ступінь. Якщо дитині цікаво, вчитель вводить і інші штанги. Коли вправу закінчують, вчитель просить дитину знову відновити порушений порядок штанг. При виконанні наступних вправ слід постійно рахувати і називати штанги.

*Наступні вправи:*

1) з перемішаних штанг вибрати одну і перерахувати її відрізки. Повторна перевірка повинна проводитись не тільки шляхом порівняння довжин, але і за допомогою чисел;

2) вчитель вибирає штангу і просить дитину показати попередню, наступну штанги;

3) перерахувати тільки червоні або голубі відрізки штанги;

4) доповнити штанги (9 – 8 – 7 ) до 10;

5) після того, як введені цифри з шорсткого паперу, потрібно використовувати числові таблички;

6) штанги лежать у правильному порядку на килимку. Дитина упорядковує числові таблички відповідно до штанг;

7) числові таблички лежать у рядку по порядку, штанги – без порядку. Дитина підбирає до кожної таблички відповідну штангу;

8) штанги розкладають по всій кімнаті. Дитина бере будь-яку табличку і знаходить відповідну штангу.

Доцільно використовувати також групові ігри з числовими штангами.

4. Природнича (космічна) зона, в якій знаходяться матеріали для ознайомлення з природою, явищами навколишньої дійсності в їх взаємозв'язках та взаємовпливах. Підібрані матеріали допомагають учням ознайомитися також з рослинним і тваринним світом.

5. Музична, мистецька зони, де зібрані різноманітні відео-, аудіозаписи, які сприяють творчому розвитку кожної дитини і формуванню її особистості.

Враховуючи те, що в початковій школі у дітей з обмеженими можливостями провідна діяльність залишається ігрова, доцільно створити зону відпочинку „Куточок казки”, де з дітьми у вільний час проводять різноманітні ігри на розвиток та корекцію уваги, пам'яті, волі та інших психічних процесів.

Ігри, спрямовані на розвиток сприйняття, формують у дітей уміння аналізувати предмети за такими ознаками, як колір, форма і величина. Діти вчать орієнтуватися у 7 кольорах спектру, розрізняти їх відтінки. Вони ознайомлюються з основними геометричними формами



(круг, овал, квадрат, прямокутник, трикутник), вчать підбирати за зразком або за назвами предмети даної форми. Це такі ігри, як: „Домалой фігуру”, „Форми”, „Опиши предмет”, „Порівняй предмети”, „Кольори” та інші.

Наступна група ігор спрямована на розвиток уваги: „Муха”, „Зроби так само”, „Відзнач фігурки”, „Заборонене слово”, що допомагають формувати у дітей уміння зосереджуватися на явищах дійсності, сприяють розвитку стійкості, переключення, розподілу уваги.

Використовуються ігри, спрямовані на розвиток пам'яті. Це такі: „Запам'ятай предмети”, „Яка група зникла?”, „Що змінилося?”, „Додавай і запам'ятовуй”, „Вірші і небилиці” та багато інших.

Важливого значення набувають ігри на розвиток логічного мислення: „Продовж ряд”, „Знайди зайвий малюнок”, „Домалой фігуру”, „Виправ помилку” та інші. Вони допомагають дітям навчитися користуватися різноманітними планами, схемами, формують уміння розмірковувати, робити висновки у відповідності з законами логіки.

Ігри на розвиток творчих здібностей допомагають розвинути у дітей уявлення і нестандартне мислення, уміння виражати свої почуття. А для цього потрібно навчитися бачити у кожному предметі всі його сторони, уміти, відштовхуючись від окремої ознаки предмета, будувати образ; не лише вільно фантазувати, але й направляти свою фантазію, творчі можливості на вирішення різних задач. Це: „Незакінчений малюнок”, „Пантоміма для кмітливих”, „Придумай історію”, „Прямокутне королівство”, та багато інших.

Практика показує, що запропоновані дидактичні та розвивальні матеріали, ігри допомагають дітям у засвоєнні навчального матеріалу та сприяють корекції їх психічного розвитку. Підбираючи вправу чи гру, потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, готовність її до виконання завдань. Майже до кожної гри даються варіанти спрощеного або ускладненого її проведення. Якщо дитина швидко та легко справляється із завданням, можна запропонувати їй більш складні і, навпаки, у випадку ускладнення, краще більше часу виділити на прості. Виконуючи різні вправи та граючись, діти засвоюють правила поведінки, вчать керувати собою, спілкуватися з дорослими та однолітками.

При навчанні за системою М.Монтессорі діти самостійно вибирають завдання, дидактичні матеріали, відповідно до внутрішньої потреби та сенситивного періоду. Це сприяє розвитку їх самостійності й незалежності. У процесі виконання обраної роботи у них формується відчуття відповідальності, уміння обмірковувати свої дії. Розроблені матеріали дають можливість індивідуально працювати з кожною дитиною, допомагають вчителю зробити урок цікавим, емоційно забарвленим, нестандартним, корекційно спрямованим. Діти із задоволенням працюють

із матеріалом, у них виникає інтерес до навчання.

Завдання вчителя – допомогти дітям бути автономними, самостійними, незалежними у своїх діях, організувати діяльність учнів за правилами, які є обов'язковими для всіх, надавати всьому, що відбувається в класі, позитивного акценту, спостерігати за роботою учнів [3]. Практика показала, що в такому оточенні учні відчують себе комфортно, безпечно та поступово набувають незалежності від дорослих, засвоюють навички соціальних контактів, що сприяє соціальній адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Отже, проведена педагогічно-корекційна робота дає підстави для висновку про необхідність ширшого й системного використання Монтесорі-педагогіки в спеціальних загальноосвітніх закладах. Підготовлене розвивальне середовище, доброзичлива атмосфера в класі, коли дитина може вільно вибирати цікаві для неї завдання, привабливі автодидактичні матеріали – все це створює ідеальні умови для корекції вад психічного та фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами і сприяє процесу формуванню особистості, як свідомого, активного суб'єкта, здатного справді творити, змінювати, удосконалювати навколишній світ і себе самого в ньому.

#### **Список використаних джерел**

1. Монтесорі М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / Пер. с итал. С.Г. Займовского. – СПб: Гомель, 1993. – 336 с.
2. Монтесорі М. Помогі мне это сделать самому / Сост., вступ. Стаття М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов. – М.: Издат. Дом „Карапуз”, 2001. – 272 с.
3. Монтесорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Московский центр Монтесорі, 1993. – 203 с.
4. Montessori M. Reconstruction in Education. – Adyar, India: Teosophical Publishing House, 1948. – 80 p.
5. Montessori M. The Discovery of the Child. – Adyar, India: Kalakshetra Co., 1948. – 320 p.

The analysis of theoretical bases of education of children with the limited intellectual development of Montessori's pedagogical system, psychological and pedagogical conditions, practical exercises provides us with real possibilities for introducing integral education.

**Keywords:** pedagogical system, development, children with the limited intellectual opportunities, M. Montessori, personality.

*Отримано 20.2.2012*

УДК 372.21+371.911+371.9

*В.Г. Ковиліна*

## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ МАЛЮКА З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

У роботі занотовано що основними напрямками корекційно-педагогічної роботи дефектолога з батьками, які виховують дітей раннього віку з обмеженими можливостями є розвиток адекватної позиції батьків по відношенню до особливостей психофізичного розвитку їх малюка, формування прихильності дитини до дорослого, спокійний і упевнений стиль сімейного виховання, створення ситуацій спільної діяльності, а також оволодіння членами родини прийомами та методами реалізації запропонованої корекційним педагогом адекватної індивідуальної програми розвитку дитини.

**Ключові слова:** діти раннього віку з вадами розвитку, корекційно-педагогічна робота з батьками.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы дефектолога с родителями, которые воспитывают детей раннего возраста с ограниченными возможностями, является развитие адекватной позиции родителей по отношению к особенностям психофизического развития их малыша, формирование привязанности ребенка к взрослому, спокойный и уверенный стиль семейного воспитания, создание ситуаций совместной деятельности, а также овладение членами семьи приемами и методами реализации предложенной коррекционным педагогом адекватной индивидуальной программы развития ребенка.

**Ключевые слова:** дети раннего возраста с нарушениями развития, коррекционно-педагогическая работа с родителями.

Проблема психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка має дитину з обмеженими можливостями постає що на далі гостріше, бо численність дітей з вадами психофізичного розвитку продовжує зростати, а багато питань впровадження прийомів корекційно-педагогічної роботи в таких сім'ях залишається невирішеними [2; 3]. Вельми актуальним, але не достатньо реалізованим науковим напрямом подальшої розробки зазначеної проблеми є впровадження теоретико-

методологічних засад надання своєчасної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з наслідками перинатального ураження мозку та сім'ї, яка виховує таких дітей.

Метою даного дослідження стало визначення основних напрямів реалізації корекційно-педагогічної роботи з батьками які виховують дитину з вадами психофізичного розвитку.

Для досягнення вище зазначеної мети нами було окреслено такі основні завдання:

1. Розглянути сучасні прийоми та заходи роботи з батьками які виховують дітей з вадами психофізичного розвитку;

2. Визначити основні складові індивідуалізованої програми навчання дітей раннього віку з обмеженими можливостями.

Починаючи корекційно-педагогічну роботу, фахівець планує реалізацію корекційних заходів в таких основних напрямках:

1. Використання сучасних прийомів та заходів роботи з батьками з врахуванням своєрідних особливостей родинних відносин та стилю виховання в сім'ї; 2. Розробка індивідуальної програми навчання дитини з врахуванням ступеню порушень її психофізичного розвитку.

Основний зміст орієнтованих на сім'ю заходів роботи з батьками які мають дітей з вадами психофізичного розвитку:

1) створення у батьків усвідомленого уявлення про особливості та своєрідність індивідуального розвитку дитини з наслідками перинатального ураження мозку;

2) формування фахівцем при роботі з сім'єю адекватного родинного відношення батьків та близьких до дитини, яка має відхилення від нормативних траєкторій психофізичного розвитку;

3) реалізація заходів для оволодіння батьками інноваційними корекційно-педагогічними технологіями, а також навичками організації наочно-ігрової діяльності з дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку;

4) формування фахівцем в сім'ях дітей з обмеженими можливостями упевненого та активного стилю батьківського виховання з врахуванням індивідуальних можливостей дитини для оптимізації її психофізичного розвитку та габілітації, а також для створення комфортної психологічної атмосфери в родині.

Індивідуалізована програма корекційного навчання дитини з обмеженими можливостями передбачає:

1) формування інтересу до дорослих та потреби в спілкуванні з ними;

2) формування здібності до предметної діяльності, яка сприяє розвитку орієнтування дитини що до форми, коліру та розміру предметів, а також дозволяє оволодіти маніпуляційними діями з ними;

3) застосування адекватних прийомів та заходів, що до розвитку і вдосконалення загальної і дрібної моторики у дітей раннього віку;

4) формування передумов до реалізації ігрової та продуктивної видів психічної діяльності у малюка відповідно до вихідного стану його психомоторного та перцептивно-когнітивного розвитку;

5) корекційне навчання, що до розвитку розуміння мовлення та формування передумов для оволодіння дитиною активним мовленням;

6) формування передумов засвоєння суспільного досвіду (сумісні дії за мімікою та жестми, по наслідуванню за зразком, за мовленнєвою інструкцією);

7) створення передумов для засвоєння дитиною адаптативних прийомів взаємодії в групі для реалізації в подальшому інклюзивного навчання (соціалізація дітей з обмеженими можливостями).

Основний зміст корекційно-педагогічної роботи фахівця з сім'єю спрямовано перш за все на формування адекватного відношення батьків до дитини, що народжена з вадами психофізичного розвитку, яке має бути побудовано на підставі своєчасного усвідомлення родиною своєї ситуації в сім'ї.

Розглянемо роботу фахівця з формування адекватної позиції близьких дорослих по відношенню до дитини з наслідками пренатального ураження мозку з врахуванням індивідуальних особливостей її розвитку.

Як правило, батьки, що виховують дитину раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку не мають змоги визначити дійсний стан вищих психічних функцій розвитку своїх дітей, тобто рівень та ступень порушень їх психомоторного та перцептивно-когнітивного розвитку. Від так вони вибирають іграшки без урахування психофізичних можливостей та інтересу дитини, пропонують не відповідні рівню розвитку малюка форми спілкування з ним. А втім відомо, що формування прихильності дитини до дорослого залежить від того, наскільки зміст дитячо-батьківського спілкування відповідає рівню розвитку комунікативної потреби у малюка. Зважаючи на це, корекційний педагог має формувати адекватну позицію близьких дорослих по відношенню до дитини з особливими потребами. Зазвичай, близькі дорослі, які мають дитину з вадами психофізичного розвитку, порівнюють її з іншими, здоровими дітьми, від так вони звертають увагу тільки на те, що їх малюк не може зробити, або на те, що відрізняє його від однолітків в гіршу сторону. За цих умов батьки, як правило мають певні міркування відносно провини малюка, та всі свої сили спрямовують на те, щоб він оволодів необхідними вміннями, які притаманні здоровій дитини. В наслідок того, що в сім'ї родичі не можуть об'єктивно оцінити стан психофізичного розвитку свого малюка, вони зазвичай підкреслюють

саме його недоліки ("Він не може грати, стрибати, він не знає кольорів, форми предметів, не слухає казки, то що"). В наслідок цього у малюка формується неадекватне відношення до родичей та дорослих: діти як би не помічають дорослих; дають бурхливу негативну реакцію на їх зауваження; мають велике небажання виконувати те, що вимагають від них батьки; проявляють ознаки агресивності, негативного настрою та відхилення від нормативних форм поведінки.

Зважаючи на вищевикладене, фахівці мають окреслити для батьків визначену спеціалістами актуальну зону розвитку дитини і з позицій її усвідомлення сім'єю корекційний педагог має формувати у родичей уміння та навички спілкування та навчання дитини з обмеженими можливостями. Під час занять з батьками педагог акцентує увагу на врахування позитивних можливостей малюка і необхідність здійснення родичами психологічної підтримки дитини, іноді як би авансом. Корекційний педагог дає рекомендації батькам звертати свою увагу на будь які навіть незначні, досягнення своєї дитини. Він повинен сформувавши у батьків усвідомлення того, якими можуть бути максимальні досягнення малюка з вадами психофізичного розвитку та в яких напрямках слід для цього сумісно працювати.

Для оволодіння батьками прийомами корекційного навчання фахівці мають формувати у них навички спостереження та вміння взаємодії з дитиною в процесі наочно ігрової діяльності, що створює передумови для виникнення потреби в спілкуванні батьків зі своїми малюками. Перед педагогом стоїть завдання навчити батьків помічати появу будь яких нових ознак в психофізичному розвитку дитини і це стає можливим тільки завдяки щоденному спостереженню та спілкуванню з малюком, а також в результаті аналізу його психоемоційного стану, вчинків та поведінці в різних ситуаціях.

Робота корекційного педагога по навчанню батьків навикам спілкування з малюками, які мають вади психофізичного розвитку, здійснюється поетапно, а саме: по-перше, формування первинних навичок спостереження та взаємодії з малюками; по-друге, оволодіння навичками системного аналізу, виходячи з результатів своїх спостережень за дитиною; по-третє, оволодіння спроможністю дійти до необхідних висновків, що до подальшої оптимізації психофізичного розвитку малюка.

Для формування у батьків первинного навичку спостереження та взаємодії з малюком корекційний педагог може запропонувати ведення щоденника у родині, який бажано заповнювати всіма родичами в сім'ї. При цьому, дефектолог звертає увагу на придбання малюком нових емоцій, жестів, умінь при організації наочно ігрової діяльності в сім'ї, а на далі, батьки вже починають самостійно помічати нові ознаки в психофізичному розвитку та поведінці дитини. Якщо спочатку родичі

мають відповідати на певні конкретні запитання, які поставлені педагогом в щоденнику, то надалі батьки самостійно (через 1-2 місяця) постійно, без відповідних питань, продовжують занотовувати зміни в розвитку та поведінці дитини, що стає певним підґрунтям для подальшого вдосконалення нових вмінь та здобутків малюка.

Після придбання первинних навиків спостереження та взаємодії з малюками, які мають наслідки пренатального ураження мозку, педагог має навчити батьків не тільки помічати нові ознаки в психофізичному розвитку дитини, але й розуміти та усвідомлювати, що означає це придбання для малюка, тобто здійснювати системний аналіз своїх спостережень. Для цього фахівець пояснює можливу причину появи та значення тих чи інших нових вмінь у малюка до тих пір, поки батьки не будуть спроможні самостійно здійснювати аналіз, що до генезу нових придбань у дитини відповідно до здійсненого раннього корекційного втручання. За умови того, батьки зрозуміли та усвідомили, що кожне нове придбання малюка має своє обґрунтоване пояснення, перед педагогом постає завершальне завдання, а саме реалізувати навчання батьків самостійно робити висновки, щодо стану психофізичного розвитку своєї дитини на підставі системного аналізу.

На підставі засвоєних в сім'ї необхідних психологічних та педагогічних знань, батьки вже спроможні усвідомлювати, як саме відбувається розвиток дитини в даний термін онтогенезу, а це вельми важливо, оскільки родичі першими відмічають як позитивні так і негативні зміни в поведінці дітей і при необхідності своєчасно звертаються за допомогою до дефектолога. Це дуже важливо, оскільки батьки першими зможуть відмітити як позитивні, так і негативні зміни в поведінці дітей, і в останньому випадку за допомогою до дефектолога своєчасно змінити тактику та стратегію подальшого корекційного навчання. Крім того, на підставі спостереження за малюком в процесі наочно-ігрової діяльності, дорослі зможуть, надалі, за допомогою фахівця, оволодіти навиком оцінки рівня психофізичного розвитку дитини у співставленні з індивідуальними траєкторіями нормативного розвитку. Для цього педагог може запропонувати спеціальну літературу, з якої батьки мали б змогу отримати знання про особливості психофізичного розвитку дитини ранньому онтогенезі [1], а також про можливі психопатологічні порушення у дітей раннього віку.

Зміст роботи дефектолога з батьками також включає оволодіння ними навиків вербального "підключення" при взаємодіях зі своєю дитиною. Спочатку родичі мають помічати характер та інтонаційне забарвлення звуків, які вимовляє малюк, а потім і підхоплювати ці вербальні сигнали для взаємодії з дитиною, тобто повторювати їх за нею і розвивати в потрібному напрямі мовлення дитини. Надалі батьки,

спостерігаючи за дитиною і пропонуючи різні варіанти невербальних і вербальних завдань, мають розвивати пізнавальну діяльність малюка на підставі його індивідуальних інтересів. Робота в цьому напрямі включає формування у малюка уявлень що до розміру предметів, їх колір, форму та текстуру і слід підкреслити, що ефективність роботи батьків в цьому напрямі буде підвищуватися за умови використання ігрових прийомів, які будуть цікавими та приємними, як для малюків так і для їх родичів. Крім того, така робота підводить близьких дорослих до необхідності пошуку причин можливої неадекватної поведінки малюка і запровадження заходів її подолання на підставі врахування індивідуальних особливостей своєї дитини.

При організації спілкування батьків з дитиною раннього віку, яка має вади психофізичного розвитку, корекційний педагог навчає родичів прийомам формування мотиваційно-потребної сфери дитини. Формування фахівцем передумов виникнення потреби в спілкуванні дорослих зі своїм малюком буде сприяти оволодіння батьками вмінням визначати "актуальну" зону розвитку дитини, тобто реальний рівень ступеню порушень перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій у малюка. Батькам пояснюють важливість і значущість використання наочно-дієвих засобів корекційного навчання. Слід рекомендувати зменшити в сім'ї директивність поведінки батьків, гіперопікування, а в тім завжди знаходити те, за що можна похвалити дитину. Саме в умовах сім'ї реалізуються способи передачі суспільного досвіду дітям за наслідуванням, жестової інструкції, зразком, а також через сумісні та частково-сумісні взаємодії з дитиною.

Корекційний педагог має навчити батьків прийомам розвитку емоційної сфери дитини і для цього фахівець акцентує увагу батьків на зміну емоційних реакцій дитини у відповідь на афективні дії дорослого. Оскільки емоційний контакт є основною умовою формування співпраці дорослого з дитиною слід використовувати різноманітні заходи для розвитку емоційної сфери малюка з застосуванням сумісної предметної діяльності на позитивному фоні настрою.

Педагог пояснює важливість емоційного контакту в психофізичному розвитку дитини, доцільність використання різних потішок, колисанок, віршів під час навчання ігровим діям і показує, як можна включати їх і в повсякденне спілкування з дитиною.

До прийомів, що дозволяють викликати у дитини раннього віку емоційний відгук та інтерес до взаємодій з дорослими відносяться наступні:

- тактильної дії (погладжування, поцілунки, притиснення до себе і так далі);
- емоційно-мовленнєві дії (зміна інтонації, висоти і модуляції голосу, ласкавий погляд і розмова, використання потішок,



пісеньок, віршів, рухомі ігри з мовленнєвим супроводом і так далі);

- прийоми, що привертають увагу дитини та викликають її зацікавленість (чарівні мішечки, сюрпризні моменти, різні механічні іграшки, іграшки з музичним супроводом, з різними звуковими ефектами);
- мовленнєвий супровід предметних дій дитини, який є дуже ефективним вже після проведення декількох занять;
- прийоми заохочення малюка (похвала, можливість пограти з новою іграшкою, пригощання солодищами).

Впродовж всієї корекційно-педагогічної роботи з сім'єю фахівець формує у батьків адекватну позицію виховання дитини, як би ведучи від розгубленості, тривожності, туги, розчарування до планування подальшого життя і власних дій в пошуку способів вирішення виникаючих проблем виховання і розвитку дитини. Цьому будуть сприяти бесіди для батьків на індивідуальних заняттях з фахівцем, лекції, участь в тематичних "круглих столах" і обговорення виникаючих специфічних проблем виховання з іншими батьками. Крім того, педагог пояснює значення оптимальних сімейних відносин в розвитку і вихованні дитини з обмеженими можливостями. Фахівець звертає увагу батьків на те, що від психологічної атмосфери оточуючого сімейного середовища в значній мірі залежить успішність корекційного навчання їх дітей. У ранньому віці діти дуже чуйно реагують на будь-які зміни настрою, емоцій, поведінки дорослих, особливо з боку матері.

Головним завданням виховання проблемної дитини є її соціалізація в суспільстві, а відтак батькам слід усвідомити, що сім'я є маленькою його частиною. Тому підтримка, допомога один одному в родині, сумісне обговорення проблемних питань, тобто нормальні сімейні взаємовідносини відіграють провідну роль в подоланні вторинних порушень в психофізичному розвитку аномальної дитини та сприяють успішній адаптації дитини в соціумі. Фахівець здійснює роз'яснювальну роботу зі всіма членами сім'ї, запрошує їх на корекційні заняття та залучає до сумісної взаємодії по формуванню адекватних форм поведінки, як в родині так і в різних ситуаційних умовах середовища.

На підставі первинного психолого-педагогічного обстеження дитини фахівець складає індивідуальну програму корекційно-розвиваючого навчання малюка і доводить до відома батьків що її реалізація неможлива без допомоги близьких родичів.

Таким чином, основними напрямками корекційно-педагогічної роботи дефектолога з батьками, які виховують дітей раннього віку з обмеженими можливостями є розвиток адекватної позиції батьків по

відношенню до особливостей психофізичного розвитку їх малюка, формування прихильності дитини до дорослого, спокійний і упевнений стиль сімейного виховання, створення ситуацій спільної діяльності, а також оволодіння членами родини прийомами та методами реалізації запропонованої корекційним педагогом адекватної індивідуальної програми розвитку дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: УАІД "Рада", 2011. – 328 с.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Владос, 2001. – 214 с.
3. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Академия, 1997. – 234 с.

The main areas of correctional and educational work of pathologists with parents who are raising young children with disabilities, is to develop an adequate position of parents in relation to the special needs of their child, the formation of attachment of the child to an adult, calm and confident style of upbringing, creating situations of joint activities as well as mastering the techniques of family members and methods of implementation of the proposed corrective adequate individual program of teacher development.

**Keywords:** young children with developmental disabilities, remedial educational work with parents.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 376.42:371.214**

*Ю.М. Косенко*

### **РЕТРОСПЕКТИВА ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

У статті висвітлено історичний аспект впровадження дидактичних ігор у спеціальних школах при формуванні історичних понять в розумово відсталих учнів, досліджені особливості застосування даного методу у навчальних закладах для осіб з вадами інтелекту різних країн, розкрито погляди передових педагогів та вчених з даного питання.

**Ключові слова:** історичний аспект, дидактичні ігри, розумово відсталі учні, історичні поняття, ефективність навчання.

В статті освещен исторический аспект внедрения дидактических игр в специальных школах при формировании исторических понятий в умственно отсталых учащихся, исследованы особенности применения данного метода в учебных заведениях для лиц с нарушениями интеллекта разных стран, раскрыты взгляды передовых педагогов и ученых по данному вопросу.

**Ключевые слова:** исторический аспект, дидактические игры, умственно отсталые учащиеся, исторические понятия, эффективность обучения.

Проблема підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими учнями завжди була актуальною у корекційній педагогіці.

У роботах В.І. Бондаря, О.Г. Зоріної, А.І. Капустіна, В.А. Лапшина, Н.Б. Лур'є, Б.П. Пузанова, В.М. Синьова, І.І. Фінкільштейна, Ж.І. Шиф відмічаються труднощі засвоєння історичних знань учнями спеціальних шкіл.

Історичний матеріал містить багато складних понять, які важко засвоїти учням, навіть у старших класах. Великі проблеми виникають у дітей зі сприйманням і усвідомленням історичних подій і явищ, особливо надто віддалених від сучасності, у встановленні та розумінні часових, просторових, причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та явищами. За даними Л.В. Петрової [8], це є однією з причин низької мотивації вивчення історії розумово відсталими старшокласниками.

Активізувати внутрішню мотивацію і пізнавальну діяльність дітей, сприяти її підвищенню, покликані активні форми і методи навчання, серед яких провідне місце займають дидактичні ігри.

Метою статті є ретроспективне дослідження впровадження курсу історії в навчання осіб з вадами інтелекту та використання дидактичних ігор на уроках історії, вивчення досвіду застосування ігрових методів у формуванні історичних знань та виробленні необхідних умінь і навичок у школярів з вадами інтелекту.

Можливість використання ігор у навчанні розглядалася ще у стародавні часи давньогрецькими філософами Платоном і Арістотелем, а в добу Середньовіччя активно використовували дидактичні ігри та визнавали їх потенційні можливості Д. Адамс, К.Г. Баше де Мезеірак, Е. Люк, Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. де Монтень, Я.А. Коменський та інші.

Гра як форма навчання історії виникла в епоху Відродження. Італійський гуманіст Вітторіно да Фельтре заснувавши школу "Casa Giocosa" у Мантуї, широко використовував різноманітні ігри у навчанні історії. В цих іграх учні зображували битви, взяття фортець, розташування військових таборів тощо. Після закінчення ігор, Вітторіно роздавав переможцям призи. Педагог говорив, що дитячий розум у грі старанніше віддається учінню і мисленню [1].

У 30-х роках XIX століття Г. Язвинським була розроблена настільна гра для формування в учнів хронологічних уявлень. Вона складалася з градусної системи, у якій найважливіші факти за століттями записувалися на різного кольору квадратних листках поділених у свою чергу на 100 невеликих клітинок, кожна з яких позначала рік. Цю методику зустріли з великим ентузіазмом на терені Російської імперії, але з часом інтерес до неї пропав, на відміну від країн Західної Європи, де цей прийом швидко став популярним і зберігся до наших часів у вигляді історичного лото.

В кінці XIX – на початку XX століття один із засновників німецької лікувальної педагогіки, директор школи для розумово відсталих дітей в м.Галле, Бруно Меннель рекомендував включити до навчального плану закладу – історію. Педагог наголошував на важливості використання ігор у її навчанні з метою поступового переходу до серйозних вимог і подальшого розвитку органів чуття, моторики, корекції мовлення, уявлень про час і простір в учнів з вадами інтелекту.

Необхідно зазначити, що у Європі в кінці XIX – на початку XX століття у більшості навчальних закладів для осіб з психофізичними вадами, історія, як окремий навчальний предмет не вивчалася. Намагаючись надати освітньому процесу практичне спрямування, учні все-таки отримували елементарні уявлення про життя людей у давні часи. Бельгійський олігофренопедагог Жан Демор зазначав, що під час занять школярі знайомляться з різними предметами, ландшафтами, пам'ятниками, картинами і розглядаючи їх, вони порівнюють, вимірюють, роздумують про їх походження, природу, життя героїв минулих епох, історичні епізоди.

У цей період в дореволюційній Росії проблема навчання і виховання розумово відсталих дітей не мала державної підтримки і вирішувалася, переважно, приватними особами та різноманітними товариствами і братствами. Нечисленні заклади (лікувально-педагогічна установа Терези Пляц у Ризі (1854), приют Святого Емануїла у Петербурзі (1881), лікувально-виховний заклад І.В.Малярєвського у Петербурзі (1882), приют К.К.Грачевої у Петербурзі (1894), лікувально-педагогічний інститут для розумово неповноцінних, відсталих і нервових дітей І.А.Сікорського у Києві (1904), допоміжні школи і класи в Москві, Вологді, Нижньому Новгороді, Харкові, Катеринодарі,

Саратові і Ростові-на-Дону), які існували без централізованого управління, проводили навчально-виховний процес за власними програмами, тому нам достеменно не відомо чи викладалася історія, як окремий навчальний предмет і які методи на цих заняттях були провідними.

У 1908 році В.П. Кащенко відкриває школу-санаторій для дефективних дітей, до задач якої входили: розвиток у розумово відсталих учнів пізнавальних інтересів, самостійності та активності. Цікавим і позитивним було у школі В.П.Кащенко те, що тут забезпечувався тісний, органічний зв'язок між предметами (історією і арифметикою, історією і географією), а активність учнів у процесі навчання підтримувалася використанням низки дидактичних ігор, із залученням до неї великої кількості наочних посібників та максимальної конкретизації матеріалу [3].

Система спеціальних шкіл в Росії на початку ХХ століття проходила етап становлення, тому питання організації спеціальних шкіл і методики навчання у них дітей з вадами інтелекту розглядалися на різноманітних з'їздах вчителів, психіатрів, невропатологів. Зокрема, на Першому Всеросійському з'їзді з питань народної освіти, який проходив з 13 грудня 1913 року по 3 січня 1914 року, наголошувалося, що виховна система Ф. Фребеля повинна вважатися однією з найефективніших у навчанні дефективних дітей. У даній системі провідне місце належить саме дидактичній грі, яка сприяє розвитку інтересів та мотивує дітей до пізнавальної активності.

Після встановлення радянської влади, школи для дітей з вадами інтелекту отримали централізоване державне управління і навчальні програми у яких пріоритетним було трудове і комуністичне виховання, а предмети гуманітарного спрямування відігравали другорядне значення.

Починаючи з 1938 року друкуються нові навчальні плани і програми для допоміжних шкіл, у яких передбачалося вивчення у скороченому варіанті деяких розділів історії з програми масової школи, з урахуванням доступності матеріалу для розумово відсталих учнів.

Отже, історія, як окремий навчальний предмет, у спеціальній школі не викладалася і лише в 1960 році у навчальний план восьмирічної допоміжної школи був введений самостійний курс з історії, головним змістом якого стали епізодичні оповідання з історії СРСР. Цей навчальний предмет викладався у старших (6-8) класах.

Починаючи з II половини ХХ століття Ш.А. Амонашвілі, С.М. Лисенковою, К.О. Москаленко, В.О. Сухомлинським накопичується практичний досвід застосування ігрових методів навчання.

Наукові дослідження у цей час проводила й Л.С. Славіна, яка експериментально підтвердила і обгрунтувала вплив ігрової ситуації на

підвищення інтересу до навчально-пізнавальної діяльності у дітей зі стійкою неуспішністю. Вона пропонувала учням звичайні вправи, які діти раніше не могли виконати і пропонувала уявити, що це гра, у якій за правильну відповідь школярі отримували певну кількість кольорових карток (у отриманні яких вони були зацікавлені), а у випадку помилкового виконання завдання, картки потрібно було повертати. Результати дослідження були вражаючими. Автор описує випадок з ученицею для якої була характерна відсутність інтересу до занять, стійка неуспішність, а у ігровій ситуації школярка виявила не тільки здібності до інтелектуальних операцій, але і яскраву розумову активність. На думку вченої, саме ігрова ситуація, органічно поєднана з навчанням стала засобом підвищення розумової активності учнів.

На жаль, такі дослідження були поодинокими, адже офіційна позиція керівних органів освіти в СРСР у 50-70-х роках ХХ століття не сприяла активному впровадженню ігор у навчальний процес, гра не була включена у число засобів оптимізації навчання. Використання ігор на уроках не підтримувалося і навіть засуджувалося, ідеологізація витіснила цікавість та "навчання із захопленням", але на практиці, ігрові методи повністю не були забутими і використовувалися у гуртковій роботі, позакласних заходах тощо.

На думку О.С. Газмана, "розрив між розвитком теорії і досвідом використання гри у навчально-виховній роботі був очевидним і практика стимулювала наукові дослідження" [2, 62].

Цей період характеризується мізерною кількістю публікацій щодо використання ігор у школі. Виключенням стала книга Г.О. Кулагіної "Сто игр по истории" [6], яка вперше була видана у 1967 році і складалася з великої кількості кросвордів, головоломок, цікавих питань, завдань для вікторин, настільних ігор по типу "лото", "доміно" тощо. Переважна більшість ігор пропонованих у посібнику вимагали часу та певної підготовки учнів і вчителя, тому орієнтовані були на позакласну роботу, але на думку автора, могли успішно використовуватися і в навчальному процесі.

На нашу думку, ця робота стала поштовхом до подальших досліджень з проблеми, як у загальній, так і у корекційній педагогіці. У 1977 році виходить збірник наукових праць "Вопросы олигофренопедагогике", де була розміщена стаття В.А. Лапшина "Использование дидактических игр на уроках истории" [7]. Автор публікації підкреслював складність формування історичних уявлень і понять у розумово відсталих учнів і пропонував з цією метою використовувати дидактичні ігри, як метод розвитку інтересу школярів до предмету. У статті описані ігри, розроблені з урахуванням особливостей і можливостей розумово відсталих учнів і апробовані на уроках історії в допоміжних школах. Вчений відмічав корекційне

значення ігор, їх вплив на розвиток спостережливості, уваги, мислення, мовлення, наполегливості і цілеспрямованості у дітей з вадами інтелекту. Педагог вважав, що процес участі школярів у виготовленні дидактичних ігор та обладнання до них є могутнім засобом формування навчальної активності у розумово відсталих учнів.

Дослідник зауважував, що не слід перетворювати гру на забаву, розвагу, засіб для заповнення вимушених пауз на уроці, тому наголосив на вимогах до дидактичних ігор, вказуючи на простоту правил, своєчасну і відповідну підготовку вчителя, планування етапу уроку на якому буде вводиться гра і її тривалість, попереднє пояснення правил гри, використання індивідуального підходу, доступність гри тощо.

В.А. Лапшин відмічав, що використання дидактичних ігор на уроках історії вносить різноманітність у навчальну діяльність, знижує втомлюваність і дозволяє зберегти працездатність дітей на весь урок, звільняє матеріал від одноманітності, активізує пізнавальну діяльність розумово відсталих учнів.

У цей час за кордоном активно досліджувалися питання застосування ігор у системі освіти, особливо у США та країнах Західної Європи. У США, Великобританії, Австралії активно розроблялися і впроваджувалися імітаційно-моделюючі ігри в шкільний курс навчання, як для "академічно здібних" учнів так і для інтелектуально неповноцінних дітей.

Позитивним у цьому плані був досвід австралійських вчених-психологів М. Леллі та Й. Маклеода, які з 1974 року, працюючи з розумово відсталими школярами, провели дослідження з використанням комп'ютерних дидактичних ігор. Дані експерименту підкреслювали безперервність зворотнього зв'язку у взаємодії учнів з навчальним матеріалом, що сприяло досягненню високої насиченості навчального часу, підвищенню ефективності навчального процесу. Створені ігри підвищували продуктивність засвоєння часових і просторових співвідношень між фактами і явищами в учнів з вадами інтелекту, удосконалювали їх навички читання і письма, сприяли побудові довільних фраз тощо [5].

Не дивлячись на пожвавлення інтересу до нових форм і методів, пошук шляхів у викладанні історії в спеціальній школі обмежувався переважно позакласною роботою. Вчені наголошували на різниці пізнавальних можливостей дітей, їх інтересів, працездатності, сформованості світоглядів, на різниці класів за рівнем знань, але шкільний урок залишався одноманітним і незмінним. З цього приводу Н.Г. Дайрі зазначав, що одноманітна методика для різних класів представляє таку ж безглуздість, як наприклад, спроба одягнути всіх учнів у костюми одного розміру.

Новий виток інтересу до гри з'явився у кінці 80-х на початку 90-х років. Це якісно новий етап, на якому дидактичні ігри вже чітко

орієнтувалися саме на урок. Поступово, більшість педагогів усвідомлювали освітні, корекційно-розвиваючі та виховні можливості дидактичних ігор.

У Радянському Союзі в навчанні історії розумово відсталих учнів використовувався підручник масової школи Т.С. Голубевої і Л.С. Геллерштейна "Оповідання з історії СРСР" для 4 класу та методична Список використаних джерел до нього, тому важливим для вчителів спеціальних шкіл було видання О.І. Бахтіною (1988), Н.І. Ворожейкіною (1980), Г.М. Донським (1986) посібників з історії, де навчальні ігри розглядалися як метод і форма навчального процесу. Автори підкреслювали вплив дидактичних ігор на розвиток інтересу в дітей до історії, стимуляцію навчальної діяльності, мобілізацію уваги учнів, активізацію пізнавальної діяльності у процесі закріплення, повторення і узагальнення історичного матеріалу.

Значною подією для вчителів історії допоміжних шкіл та студентів-дефектологів був вихід у 1992 році навчального посібника "Методика викладання історії" [4]. Його автори, А.І. Капустін і П.Є. Ковтонюк вважали, що одним із шляхів підвищення ефективності і якості навчально-виховної роботи у допоміжній школі є ігрова діяльність школярів. За даними дослідників, використання рольових ігор та логіко-дидактичних вправ у ігровій формі на уроках історії, позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів та активізацію творчого мислення у розумово відсталих учнів.

На їх думку, доцільною формою самостійної роботи на уроках історії є навчально-пізнавальні ігри, під час яких учні з інтересом повторюють вивчений матеріал, пригадують дати, імена, події, працюють з основними поняттями, розширюють і поглиблюють знання.

Автори відносили ігри до методів, що викликають у дітей позитивні емоції і описали короткотривалі (до 3 хвилин) дидактичні ігри "Пошук", "Дата", "Питання-відповідь" тощо. Такі форми позакласної роботи, як вікторини, КВК на історичну тематику, були високо оцінені вченими і відмічалися, як такі, що сприяють підвищенню інтересу до вивчення історичних подій і явищ.

Розглядаючи проблему методики навчання історії дітей з вадами інтелекту Л.В. Нікітіна і І.М. Бгажнокова виділяли принцип колективності, який на їх думку передбачає використання різноманітних ігрових прийомів, колективних творчих завдань тощо.

Проблема використання дидактичних ігор у навчанні історії розглядалася Л.В. Петровою [8], яка відмічала ефективність ігор у формуванні часових історичних уявлень в розумово відсталих учнів. Автор наголошувала на варіативності ігрових завдань і відмічала доступні учням спеціальної школи такі ігри, як хронологічні кросворди, задачі і лото, історичні вікторини, ігри "Що? Де? Коли?"



тощо. На думку педагога, на закріплення хронологічного матеріалу позитивно впливатиме опитування дітей за ігровими картками, що містять різноманітні завдання і відрізняються різним об'ємом та ступенем складності.

Л.В. Петрова підкреслювала можливість використання саморобних дидактичних ігор у навчально-виховному процесі, відмічаючи корекційне значення конкурсів, вікторин, олімпіад з історії, їх вплив на виховання любові до предмету, виявлення та розвиток інтересів і здібностей у школярів з вадами інтелекту, стимулювання їх пізнавальної активності.

Схожі погляди висловлювали О.І. Бородіна, Б.П. Пузанов, Н.М. Редькіна, Л.С. Сековець зазначаючи, що при вивченні хронологічного матеріалу, необхідно проводити спеціальну роботу з розумово відсталими учнями, до якої відносили дидактичні ігри, вікторин з історичними датами тощо. Підкреслювалася необхідність закріплення вивченого матеріалу ігровими методами і прийомами.

Отже, дидактична гра, як метод навчання цікавила педагогів з найдавніших часів. Вона використовувалася передовими педагогами у якості стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів з різних навчальних предметів, у тому числі й історії. Історія, як самостійна дисципліна, тривалий час не викладалася у спеціальних закладах. Вчителі надавали розумово відсталим учням лише елементарну, логічно не пов'язану інформацію суспільно-історичного змісту.

Дидактична гра, як метод навчання історії, використовувалася у обмеженому обсязі і лише у 60-70 роках ХХ століття розпочалися перші дослідження та впровадження ігор у дидактиці осіб з вадами інтелекту за кордоном, а з кінця 80 – початку 90 років ХХ століття, дидактична гра зайняла гідне місце у навчально-виховному процесі розумово відсталих дітей в Радянському Союзі, а пізніше і в Україні.

#### **Список використаних джерел:**

1. Борзова Л.П. Дидактические игры как одна из форм организации познавательной деятельности учащихся при изучении нового материала на уроках истории: на материале истории России XIX века. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – М., 2000. – 227 с.
2. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника // Советская педагогика. – 1982. – № 9. – С. 60-64.
3. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. – М.: Просвещение, 1974. – 392 с.
4. Капустин А.И., Ковтонюк П.Е. Методика преподавания истории. – Славянск: СГПИ, 1992. – 115 с.
5. Кларин М.В. Образовательные возможности игры // Советская

педагогіка. – 1985. – № 3. – С. 132-134.

6. Кулагина Г.А. Сто игр по истории: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
7. Лапшин В.А. Использование дидактических игр на уроках истории // Вопросы олигофренопедагогтики. – 1977. – №3. - С.87-94.
8. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: Владос, 2003. – 208 с.

The article highlights the historical aspect of the implementation of didactic games in special schools in the formation of historical concepts in mentally retarded children, the features of the application of this method in schools for mentally retarded children in different countries, disclosed the views of leading educators and scientists on the subject.

**Keywords:** historical aspect, didactic game, mentally retarded children, historical concept, effectiveness of training.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК : 376.433.016:821,162**

*Н.П. Кравець*

### **КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

В статті розглянуто необхідність корекційної спрямованості читацької компетентності розумово відсталих учнів, завдяки чому забезпечується формування їх активної читацької діяльності.

**Ключові слова:** корекція, читацька компетентність, розумово відсталі учні.

В статье рассмотрено необходимость коррекционной направленности читательской компетентности умственно отсталых учеников, вследствие чего обеспечивается формирование их активной читательской деятельности.

**Ключевые слова:** коррекция, читательская компетентность, умственно отсталые ученики.

Читання в системі шкільних навчальних предметів – найцінніше, оскільки завдяки йому формуються свідомість і мораль, висока духовність. Уроки читання для розумово відсталих учнів є уроками життя, що здійснюють завдання розвитку особистості. Ефективність читання як специфічної форми комунікативно-пізнавальної діяльності людини визначається рівнем сформованості читацької компетентності розумово відсталих школярів.

Компетентнісний підхід став пріоритетним у розвитку сучасної системи освіти, одним з чинників модернізації сучасної корекційної освіти. Набуття розумово відсталими учнями основних компетентностей, які складають життєву компетентність людини, необхідних для успішної соціалізації й трудової адаптації у сучасному суспільстві, полягає в частковій або повній корекції притаманних їм порушень психофізичного розвитку, що є одним із головних завдань загальноосвітніх навчальних закладів для цієї категорії дітей. Тому при визначенні базових компетентностей до них можна віднести читацьку компетентність, оскільки завдяки читанню засвоюється базова соціально значима інформація. Крім того, “підготовка розумово відсталого учня до самостійного, корисного суспільного життя передбачає здібність саморегуляції поведінки, що досягається шляхом виховання його логічного мислення, розуміння й оперування інформацією у вербальних формах” [3, с. 402].

Проте чи варто говорити про читацьку компетентність розумово відсталих учнів і які ознаки характеризують це явище? Насамперед розглянемо сутність самого поняття “компетентність”. У “Логічному словнику” за редакцією М. Кондакова на стор. 254 читаємо: “компетентність – (лат. *competens* - підходящий, відповідний, здатний, знаючий) – якість людини, яка володіє всебічними знаннями в якійсь галузі і думка якої тому є вагомою, авторитетною; компетенція – галузь знання або практики, в якій дана (компетентна) людина володіє всебічними, точними знаннями і досвідом практичної діяльності”.

Компетентність включає знання та уміння використовувати їх у певних конкретних ситуаціях і навички – розуміння, якими способами ці знання здобуваються; цінності, критичне мислення – здатність до адекватного оцінювання себе. Без сформованості читацької компетентності неможливо виховати активного читача, сформувати його читацьку діяльність.

Вітчизняні методисти по-різному трактують сутність читацької компетентності, іноді трактуючи її як компетенція. Так, Т. Яценко розглядає читацьку компетентність “як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою,

та система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових творів, а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері” [ 7, с. 144]. О. Шкловська теж характеризує читацьку компетентність як інтегровану характеристику особистості, здатної до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва. На думку автора, “володіння читацькою компетентністю передбачає високий рівень розвитку як інтелекту, так і художніх здібностей людини” [6, с. 10]. О. Ісаєва вважає компетентність головною характеристикою читача, “яка розуміється як система певних якостей особистості, що дають змогу їй ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, оперувати його елементами, вести діалог з письменником залежно від настанови читання, власних стратегій сприймання та розуміння тексту” [1, с. 12].

Загалом читацька компетентність – складне ціле, яке охоплює власне читацьку, інформаційну, пізнавальну, комунікативно-мовленнєву, моральну та естетичну складові, оскільки читання – специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності людини. Читацька компетентність виступає як важлива складова загальноосвітньої підготовки, здатність розумово відсталого учня оперувати читацькими знаннями й уміннями у навчальній діяльності та різноманітних життєвих ситуаціях, що формується завдяки компетентісно спрямованим насамперед урокам читання.

Цілеспрямоване формування читацької компетентності у розумово відсталих школярів відбувається як на уроках класного (пояснювальне читання у 1 – 6 класах і літературне читання у 7 – 10 класах), так і позакласного читання і залежить від корекції порушень психофізичного розвитку учнів.

На компетентісно спрямованих уроках читання в учнів виховується потреба в зацікавленому читанні, формується стійкий інтерес до творів художньої літератури, виховуються естетичні смаки до відчуття образного слова, яке забезпечує усвідомлення моральних цінностей і сутність зображеного у художньому творі та творчу його інтерпретацію, уміння аргументовано доводити свою думку щодо зображених у творі подій, явищ, вчинків героїв, використовувати здобуті знання й уміння у нових нестандартних ситуаціях, опираючись на власний життєвий досвід, проводити аналогії з сучасним життям, свідомо чинити у власному житті з огляду на отримані з художньої літератури знання й уміння. Крім того, враховується естетичне оформлення уроку читання, що активізує діяльність школярів: урок-подорож шляхами автора чи героїв творів; використовується поетичне слово учителя на уроці, різноманітні прислів'я, казки, народні звичаї та обряди. Так, у 10-му класі до оповідання Є. Гуцала “Шлях осявали

берези” можна використати народні вишивки. Неабияка роль відводиться навчанню учнів відповідати на запитання, що стосуються прочитаного твору та ставити їх одне одному: “Чому так сталося? Як треба було вчинити герою (герою)? Для чого це описав автор? Що треба, щоб поведінка героя і ситуація, у якій він перебуває, змінилися?” Позитивна установка на урок оптимізує пізнавальну активність школярів.

Кожен художній твір, з яким працюють учні на уроках читання чи в позакласний час – це зразок досвіду відповідної життєдіяльності, характерів, ситуацій і питань, завдяки яким учні-читачі не лише опановують дані речі, а й знають, як потрібно чинити в разі, якщо подібні ситуації зустрінуться у їхньому житті.

Читацьку компетентність складають особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти, які реалізуються у читацькій діяльності школярів.

Особистісний поєднує індивідуальні здібності, емоції, ціннісну орієнтацію діяльності учня, розвиненість естетичної чутливості, творчої уяви, здатність усвідомлювати ідейно-емоційну структуру художнього твору, сформованість діалогічного мовлення. Розумово відсталі діти зі значними труднощами усвідомлюють власні соціальні чи антисоціальні вчинки, але це є необхідною умовою “самоконтролю і самокорекції і, в цілому, самовиховання особистості” [3, с. 406]. Когнітивний компонент полягає у достатньому обсязі фундаментальних знань, попередньому читацькому досвіді, який впливає на здатність опрацювання пропонованих програмою художніх творів та біографічних відомостей про їхніх авторів, у володіння знаннями з літературної пропедевтики, усвідомлення специфіки мови художнього твору, наявності знань з суміжних галузей, завдяки яким поглиблюється розуміння художнього твору; в уміннях здобувати інформацію й оперувати нею.

Діяльнісний компонент охоплює загальнонавчальні уміння, досвід успішної діяльності й передбачає діялісну взаємодію між читачем-учнем, автором і героями художнього твору, насамперед це уміння ставити запитання як авторів твору, так і до твору, усвідомлювати й оцінювати вчинки та дії героїв, передбачати подальший розвиток подій, давати естетичну оцінку твору.

З метою корекційної спрямованості складових читацької компетентності уся робота проводиться з урахуванням організації діяльності учнів (колективна, групова, індивідуальна) та з огляду на стан їхніх психічних функцій. Внаслідок порушення психічних функцій, насамперед мислення й мовлення, завдяки чому затримується, а іноді й призупиняється формування словесно-образного мислення, розумово відсталі учні сприймають слова спотворено і не можуть

увияти образи предметів, які цими словами позначаються, що значно перешкоджає їм успішно оволодівати навчальний матеріал. Проте за Л. Виготським найбільше підлягають вихованості вищі психічні процеси, оскільки джерелом розвитку їхньої структури є колективна виховна робота. З огляду на це насамперед увага звертається на усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, забезпечення усвідомленості ними власної діяльності, завдяки чому вона коригується, оскільки розумово відсталі не усвідомлюють своїх дій, не розуміють смислу того, що читають, тому “розумово відсталим дітям потрібно надавати в розпорядження моделі правильного здійснення цих дій, створювати адекватну, розгорнуту і пряму орієнтувальну основу на виконання” [3, с. 405]. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків дає змогу робити певні висновки, завдяки чому матеріал сприймається свідомо й активно, отже, коригується логічне мислення. Сприяють цьому відповіді на евристично спрямовані запитання, алгоритмізація дій до аналізу творів. Розуміння сутності причинно-наслідкових зв'язків зображеного у творі покращує якість знань школярів.

Порушення процесів запам'ятовування, оперативної пам'яті не дають змогу розумово відсталим утримувати в пам'яті здобуту інформацію, зокрема структуру твору (послідовність зображених подій, вчинки героїв, їхній зовнішній вигляд, риси характеру тощо). Учні не розуміють просторових, часових і причинно-наслідкових зв'язків. Скоригувати це допомагають алгоритми дій, подані у вигляді словесно-графічної наочності, завдяки якій формується пізнавальна активність до шкільного аналізу художнього твору.

Неабияке значення має робота з власне текстом твору – його словесним матеріалом. Увага звертається на те, які саме слова вжив автор для опису внутрішніх характерних рис героїв, опису подій, явищ, природи, предметів побуту. Дані слова учні починають використовувати у власному усному чи писемному мовленні для передачі змісту прочитаного тексту, власних вражень від прочитаного. що сприяє збагаченню, уточненню, розширенню словникового запасу, переведенню значного лексичного матеріалу з пасивного до активного.

Як засіб розуміння сутності причинно-наслідкових зв'язків, корекції мисленнєвих порушень, учням пропонується початок тексту та запитання евристичного спрямування для переказу зображеного явища, події, вчинків чи характеру героїв. Запитання евристичного спрямування забезпечують розвиток логічного мислення, власну обґрунтовану оцінку твору учнем-читачем, завдяки різноманітним завданням дають змогу довести її, обґрунтовано проаналізувати події та явища, відображені у прочитаному. Різноманітні оцінки та погляди

учнів на твір як явище мистецтва свідчать про свідоме й міцне засвоєння ними матеріалу твору.

Розумова й практична читацька діяльність школярів коригується завдяки використанню різноманітних опор (наочно-образних, символічних, словесних). Щодо наочності О.М. Леонт'єв указував, що наочний матеріал стає зовнішньою опорою внутрішньої дії, яка здійснюється учнем під керівництвом учителя в процесі оволодіння знаннями. З метою корекції предметні малюнки (семантизуюча ілюстративність) використовуються переважно на уроках пояснювального читання у 1 – 6 класах, завдяки чому учні краще засвоюють різноманітні тематичні групи слів, що сприяє збагаченню їхнього активного словникового запасу. Сюжетні малюнки – продуктивний спосіб корекції свідомого засвоєння школярами тексту художнього твору, завдяки яким розуміється хід зображених у творі подій, логіка їх розгортання, розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Сюжетні малюнки забезпечують дотримання послідовності зображених у творі подій, зовнішніх та внутрішніх характеристик героїв, допомагають скласти простий план твору, за яким учням значно краще переказувати зміст прочитаного, що забезпечує позитивну мотивацію, потребу в читанні, викликає бажання читати, водночас оптимізуючи читацьку компетентність школярів.

Цінним є коментуванням учнями змісту прочитаного з обґрунтуванням своїх думок, позицій; складання усних та письмових невеличких творів-мініатюр описового й розповідного характеру з власними судженнями і висновками про героїв прочитаних творів, їхні вчинки, зображені події, явища. Корекцію сприйнятої учнями інформації забезпечує подача матеріалу індуктивним та дедуктивним шляхом, створення різноманітних ситуацій для використання знань і умінь під час опрацювання змісту художнього твору.

Свідомому засвоєнню змісту твору, розумінню смислу зображених у ньому подій допомагає ознайомлення з життєписом автора твору. Але при цьому увага звертається на те, “щоб учень не просто прослухав життєпис поета, прозаїка, драматурга, а й сам узяв активну участь у процесі пізнання особи письменника” [5, с. 82]. Так, у підручниках з читання для 7 і 10 класів подано не лише твори Т.Г. Шевченка, а й серії виконаних про нього і ним художніх робіт. Це твори Шевченка, які він виконав, подорожуючи Україною, перебуваючи на засланні: “Байгуші”, “Селянська родина”, серія офортів з життя українського народу, його історії: “В Києві”, “Дари в Чигирині 1649 р.” тощо. Портрети, автопортрети, виконані ним, свідчать, що Т. Шевченко – талановитий художник. Знайомство з його живописними творами допомагає учням краще зрозуміти сутність автора творів, дізнатися, чому саме так, а не інакше, зобразив автор певні події та героїв. Учні мають змогу

дізнатися про автора як про особу. Особа “це передусім внутрішній світ, світогляд, характер, звички, уподобання письменника, його громадське й людське обличчя” [5, с. 90].

Знайомству учнів з біографією письменника надавала увагу й Н. Волошина. Відомий методист вказувала, що “роздуми над життям великої людини, його поясненням, виділенням ідейного, морального й естетичного підтексту біографічних фактів створюють сприятливі обставини й атмосферу, коли думи й почуття письменника і юних читачів зливаються у гармонійне ціле, у жвавий творчий діалог” [2, с. 110].

Форми, прийоми роботи над вивченням життєвого і творчого шляху автора твору різні: розповідь життєпису письменника у формі художнього нарису, з використанням документальних матеріалів, ілюстрацій, спогадів сучасників про митця тощо. Для цього використовуються різноманітні риторичні прийоми, завдяки яким учні знайомляться з долею автора, рисами його характеру, уявляють його стосунки з суспільством, з різними людьми. Дізнаються, який творчий доробок митця, як цінували його талант за життя автора, який жанр, тематика, ідейність його творів (наприклад, біографія письменника Ю. Збанацького, який у роки Великої Вітчизняної війни був командиром партизанського загону).

Працюючи над образом літературного героя, до уваги береться рольова концепція, що спрямована на формування характерних особистісних рис школяра, завдяки яким він опанує соціальні ролі. Рольові ігри виступають стимулюванням читацької діяльності, завдяки чому учень визначає свою роль і діє відповідно до неї. Складовими елементами соціальних ролей виступають рольові чекання – те, що чекається від виконавця ролі (учень – читач у бібліотеці, бібліотекар у класі, учень-учитель як керівник виконання завдання в групі з іншими школярами) та роль поведінки, тобто те, що учень реально виконує в рамках своєї ролі, наприклад в ролі героя твору. Наступне обговорення виконаної ролі сприяє формуванню адекватної поведінки розумово відсталого школяра у соціумі. Дотримання правил рольової поведінки є важливою умовою успішної соціальної взаємодії (роль відвідувача куточка читача у класі чи бібліотеки, безпосередня робота у бібліотеці). Успішному виконанню учнями своїх ролей допомагають змодельовані ситуації щодо програвання ними різноманітних ролей (прослуховування музичних творів, театралізація казок, виготовлення макетів до прочитаних творів, різноманітних ілюстрацій), що виховує взаємоповагу до колективної творчої праці. Сприяє цьому активна позакласна робота з учнями.

Особистісний компонент читацької компетентності формується завдяки введенню порівняльного аналізу, характеристики подій, явищ, вчинків, характерів героїв з позитивними вчинками учнів (надання їм



позитивних ролей). Діти прагнуть читати, у них формується позитивна мотивація до читання в процесі порівняння себе з героями прочитаного твору. Усе відбувається завдяки тісному взаємозв'язку класної та позакласної роботи з читання. Виконуючи певні ролі, учні навчаються працювати в команді, толерантно ставитися один до одного, контролюють правильність виконання ролей та сутності дотримання їх, що забезпечує позитивну мотивацію до читання художніх творів як певної тематики, так і творів одного автора, завдяки чому розвивається пізнавальна активність і долається інтелектуальна й емоційна пасивність, інертність, байдужість до читання творів як різних жанрів, так і на різноманітну тематику. Учні цікавляться щодо здобуття знань, знаходження потрібної інформації, використання її у власному житті. Формування позитивної мотивації до читання сприятиме подоланню відсутності тверезої оцінки розумово відсталими своїх знань, здібностей, формування реальних поглядів на майбутнє. Так, учень 6 класу на запитання у бібліотеці: “Для чого ти читаєш художні книжки?” – відповів: “Хочу бути бізнесменом” – “А як тобі у цьому допоможе читання художніх книжок?” – “Я женюся, жінка буде все робити: варити їсти, дітей глядіти, а я лежатиму на дивані і читатиму газету.” Отже, мотиви навчання читання та й саме читання художньої літератури в кожного учня різні. Проведене нами дослідження мотивації читання художніх творів розумово відсталими учнями свідчить, що в період пояснювального читання учням подобається читати лише казки і страшилки (2 – 6 класи), а на етапі літературного читання - про артистів, фентезі, вірші про кохання.

З метою корекції учні навчаються з позицій компетентнісного підходу до змісту освіти виявляти власну творчість: уміти висловлювати своє судження про художній твір, давати оцінку прочитаному, виявляти інтерес до інших творів письменника чи творів на певну тематику, формуючи таким чином особистісний компонент читацької діяльності. Корекційний ефект посилює порівняння, зв'язок зображеного у творах з їхнім конкретним життєвим змістом. Завдяки репродуктивній пізнавальній діяльності твір сприймається адекватно. Вибіркова актуалізація інформації (характеристика уривків, певних зображених подій, явищ, зовнішнього вигляду і рис характеру героїв) сприяє розвитку діалогічного й монологічного мовлення, дозволяє застосовувати отримані знання і прийоми роботи в практичній діяльності.

Зважаючи на різноманітність психофізичного розвитку розумово відсталих учнів, зокрема тих, для яких характерна перевага коморбідних порушень психогенного характеру, незаперечним засобом корекції в процесі формування читацької компетентності стає індивідуальний підхід, спрямований на забезпечення успіху у

виконанні завдань в разі продукування учнями засвоєних читацьких умінь. Позитивне підкріплення у вигляді заохочення дає змогу переводити знання й уміння із зони актуального розвитку в зону ближнього розвитку завдяки позитивній мотивації, що виникла у процесі індивідуального підходу у вигляді потреби в читанні, бажанні читати. Сприяють цьому наочність, багаторазовість варіативних повторень, інформація, яку учні отримують з читання художнього твору, різноманітні інструкції щодо виконання завдання, що поступово скорочуються, оскільки подаються у роздільному, роздільно-цілісному та цілісному виглядах.

Забезпечує становлення читацької компетентності опанування учнями шкільним аналізом художнього твору на відміну від літературного. Шкільний аналіз художнього твору передбачає характеристику прочитаного, уміння відтворювати в уяві зображене письменником у творі, інтерпретувати прочитане на основі внутрішньопредметних і міжпредметних узагальнень, виділяти у творі значущі частини, пояснювати ідейно-тематичні зв'язки, розвивати мислення, емоційно-вольову сферу, творчі здібності учнів. Досягається це завдяки читацьким умінням.

А. Ситченко виділяє 5 типів читацьких умінь: 1 тип - відтворення прочитаного (переказ твору або його частин за поданим планом; 2 тип – визначення основних частин тексту і встановлення часових зв'язків між ними (складання плану прочитаного твору (з прямою допомогою учителя, за інструкцією, самостійно); 3 тип – зіставлення й порівняння прочитаного (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями); 4 тип – характеристика головних героїв (персонажів) твору; 5 тип – розвиток творчих здібностей учнів (пояснення ідейно-художнього значення твору, інтерпретація змісту прочитаного, систематизація знань і переконань) [4].

Читацькі уміння щодо аналізу художніх творів закладено у програмах читання та літературного читання для розумово відсталих учнів з урахуванням їхніх вікових та розумових можливостей.

Формування читацьких умінь, необхідних для опанування учнями читацькою компетентністю, відбувається поступово на трьох рівнях: I – репродуктивний (учні працюють з прямою допомогою учителя, який надає їм детальні рекомендації); II – репродуктивно-продуктивний (учні виконують розумові дії за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, що сприяє формуванню асоціативного мислення; III рівень – продуктивний ( виконання завдань без прямої допомоги учителя та наявної опори, за інструкцією. Реалізуються читацькі уміння в методичних прийомах: інсценування художнього твору, конкурси виразного читання, коментоване читання, рецензування прочитаного учнями.

Види навчальної діяльності учнів, у яких метод читання художнього твору знайшов своє вираження: заучування напам'ять, переказ, художня розповідь (усне словесне малювання), складання сценаріїв (мультисценаріїв), ілюстрування прочитаного тексту твору, усні та письмові відгуки на прочитаний художній твір, переглянутий мультфільм, тема якого співпадає з темою прочитаного твору.

Важливим є застосування методу читання художніх творів, що передбачає ряд прийомів: прийому інсценування, рецензування прочитаного, виразного читання.

Отже, належна робота щодо корекційної спрямованості читацької компетентності розумово відсталих учнів забезпечить належне опанування ними змістом тексту твору та усвідомлення його смислу.

In the article discusses the need for correction of reading competence of developmentally delayed students, is provided by the formation of their active reading activities.

**Keywords:** correction, its competence, mentally retarded students

#### Список використаних джерел:

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі навчання зарубіжної літератури: автореф. ... д-ра пед. наук. – К., 2004. – 40 с.
2. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник /за ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 240 с.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: МП “Леся”, 2010. – 779 с.
4. Ситченко А. Складові формування в учнів читацьких умінь // Українська Список використаних джерел загальноосвітній школі. – 2004. – № 1. – С. 5-8.
5. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень. (Самостійне вивчення учнями: пос. для вчителя літератури. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.
6. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 7. – С. 10-14.
7. Яценко Т. Формування читацької компетентності учнів: методична “мода” чи вимога сучасності? // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – №7/8. – С. 82-90.

Отримано 28.2.2012

**УДК 612.8:153**

*Л.М. Лапшина*

## **ДАНІ НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ В СТРУКТУРІ НАДАННЯ ЇМ КОМПЛЕКСНОЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ**

У статті подані результати власного нейрофізіологічного обстеження молодших школярів з порушенням інтелекту, які є показниками певної мозгової організації вказаного контингенту дітей. Ці дані конкретизують зміст комплексного медико-психолого-педагогічного підходу до проблеми вивчення механізмів порушення інтелекту на рівні розумової відсталості.

**Ключові слова:** порушення інтелекту, нейрофізіологічне обстеження, показники мозкового кровообігу, біоелектрична активність мозку.

В статье представлены результаты собственного нейрофизиологического обследования младших школьников с нарушением интеллекта, которые являются показателями своеобразия мозговой организации указанного контингента детей. Эти данные конкретизируют содержание комплексного медико-психолого-педагогического подхода к проблеме изучения механизмов нарушения интеллекта на уровне умственной отсталости.

**Ключевые слова:** нарушение интеллекта, нейрофизиологическое обследование, показатели мозгового кровообращения, биоэлектрическая активность мозга.

Увеличение количества детей с нарушением интеллекта – тревожная тенденция современной действительности. Обозначенная проблема на данный момент перешла из категории психолого-педагогической в разряд общесоциальных и нуждается в ее активном изучении с точки зрения современных, актуальных научных подходов. Один из них – это комплексная медико-психолого-педагогическая оценка возможностей ребенка с нарушением интеллекта. В этом контексте первая составляющая – медицинская – сегодня делает

акцент на нейрофизиологическое изучение функциональных особенностей детей с нарушением интеллекта на уровне умственной отсталости. Именно нейрофизиологические показатели во многом характеризуют уровень и своеобразие снижения общеинтеллектуального развития – основного симптома при умственной отсталости.

Некоторые особенности мозговой организации детей, имеющих нарушения интеллекта, получили обоснование в ходе многолетнего нейрофизиологического исследования, проводимого на базе кафедры биологии человека, кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФБГОУ ВПО "Челябинский государственный педагогический университет", специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида № 119 г. Челябинска (СКОУ) и лаборатории функциональной диагностики детской клинической больницы № 1 г. Челябинска.

Цель исследования. Обосновать некоторые электрофизиологические показатели своеобразия мозговой организации учащихся СКОУ VIII вида как высокоинформативные показатели своеобразия структурно-функциональной организации мозга при умственной отсталости.

В исследовании принимали участие учащиеся младшего школьного возраста. Испытуемые были разбиты на две группы:

– ГО (группа обследования) составили дети 8–9 лет с диагнозом F<sub>70</sub> (легкая умственная отсталость) в количестве 52 человек. Все они обучались в специальной (коррекционной) школе VIII вида № 119 г. Челябинска с первого класса. .

– ГК (группа контроля) составили дети 8–9 лет – учащиеся общеобразовательной школы № 112 г. Челябинска в количестве 48 человек, имеющие по результатам психологического обследования уровень умственного развития в пределах возрастной нормы.

Полученные результаты дополняют сведения о своеобразии мозговой организации при нарушенном развитии, понимание которого позволяет педагогам СКОУ повысить эффективность коррекционного учебно-воспитательного процесса, выстраивая его с учетом понимания нейрофизиологических основ умственной отсталости.

Теоретическую основу данного исследования составило положение об особой функциональной организации центральной нервной системы (ЦНС). С одной стороны, головной мозг – это биологическая структура и, поэтому, качество его работы определяется уровнем обменных процессов. С другой стороны, головной мозг – это особая биологическая система, обладающая

биоэлектрической активностью (БЭА) и обеспечивающая психическое развитие человека.

Указанная особенность функциональной организации ЦНС обусловила выбор методик исследования – РЭГ и ЭЭГ:

- РЭГ – реоэнцефалография – исследование особенностей мозгового кровообращения.

- ЭЭГ – электроэнцефалография – исследование особенностей БЭА мозга. Организация электрофизиологического исследования проводилось по стандартным методикам, с соблюдением всех этических, психологических и медико-биологических аспектов исследования. Полученные результаты были проанализированы в сравнительном аспекте и обработаны методами математической статистики с использованием программного пакета Statistica версия 6,0, табличного редактора Microsoft Exsel. Данные РЭГ-обследования были подвергнуты визуальному и расчетному анализу.

Нейрофизиологические исследования деятельности мозга людей, имеющих различные психические отклонения [1; 6], в том числе и собственные исследования, проведенные ранее [3], позволяют уверенно утверждать, что своеобразие мозгового кровообращения – это один из вероятных, наряду со своеобразием БЭА [2], механизмов снижения интеллектуальной деятельности при нарушении интеллекта олигофренического типа.

Основным результатом недостаточности кровоснабжения головного мозга является гипоксия. При этом эволюционно более молодые отделы головного мозга (кора больших полушарий), обеспечивающие интеллектуальную деятельность, имеют и более выраженное сродство к кислороду, более высокую чувствительность к его недостатку [6]. Недостаточность кислородного обеспечения в период активного формирования мозговых структур, закладки нейронных ансамблей в коре может стать причиной снижения функциональной активности мозга во время осуществления интеллектуальной деятельности в более поздние возрастные периоды.

Качественный анализ РЭГ, полученных при обследовании детей с нарушениями интеллекта, выявил ряд специфических черт, отличающих их мозговое кровообращение от мозговой гемодинамики учащихся общеобразовательной школы.

Во-первых, характерной особенностью РЭГ детей с нарушением интеллекта была торпидность и относительная стабильность формы пульсовых волн у одного и того же ребенка в течение записи. На этом фоне у детей наблюдались выраженные индивидуальные особенности реограмм. Возможно, это связано с индивидуальной "картиной

гипоксии", обусловленной индивидуальной структурой нарушения сосудов головного мозга (время нарушения, глубина действия повреждающего фактора, его природа), изначально индивидуальной капиллярной сеточкой головного мозга детей и активным ее развитием, вызванным системной интеллектуальной нагрузкой в период начального школьного обучения. Следует отметить, что такой variability индивидуальных особенностей формы пульсовых волн мы не наблюдали в группе подростков с нарушениями интеллекта в ходе ранее проведенного исследования. Очевидно, у детей старшего возраста (подростков) с нарушением интеллекта индивидуальные особенности формы пульсовых волн значительно "стираются" (термин М.С.Певзнер), хотя полностью не исчезают. Этот факт можно рассматривать как один из результатов коррекционного психолого-педагогического воздействия, осуществляемого в ходе организации процесса обучения в коррекционной школе. При этом следует отметить, что воздействие осуществляется психолого-педагогическое, а положительный результат можно наблюдать на уровне нейрофизиологическом. Эти данные еще раз доказывают необходимость комплексного медико-психолого-педагогического подхода к решению проблемы умственной отсталости.

Однако основная особенность РЭГ-волны младших школьников с нарушением интеллекта, которая была выявлена в ходе данного исследования – это форма РЭГ-вершины. Согласно современным диагностическим критериям данного показателя [3], форма основного пика волны должна быть острая или слегка закругленная, что мы и наблюдали в подавляющем большинстве генеральной выборки ГК, в то время как в ГО отмечаем весь возможный спектр типологии вершины РЭГ-волны. Данные о распределении конфигурации вершины в обследованных группах детей представлены в таблице.

Изменение формы пика – ее значительное сглаживание и округление – наблюдается при нарушении тонуса стенки кровеносных сосудов [1; 2], вследствие чего приток артериальной крови к мозгу замедляется. Отсутствие нормального отведения от мозга крови, содержащей продукты обмена, недостаточное количество кислорода, не только нарушают обмен веществ, но и снижают умственную работоспособность [1]. Обращает на себя внимание тот факт, что в исследуемых выборках детей наблюдается статистически достоверная разница ( $p \leq 0,001$ ) в распределении формы вершины реограммы: подавляющее большинство (83,33%) испытуемых ГК демонстрируют наличие пика, относимого диагностами к показателю "возрастная и функциональная норма", в то время как такой показатель в ГО демонстрируют менее половины детей (42,31%).

Таблиця

**Распределение конфигурации вершины в ГО и ГК  
детей младшего школьного возраста**

Конфигурация вершины волны	ГО, n=52		ГК, n=48		$\Phi^*_{\text{эмп}},$ $p \leq$
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	
Заостренная (слегка)	22	42,31	40	83,33	0,001
Сглаженная	18	34,62	8	16,67	0,001
"Плато"	12	23,07	–	–	0,001

Наличие достоверных различий позволяет нам рассматривать данный показатель как реографический коррелят снижения уровня интеллектуального развития при умственной отсталости. Ссылаясь на проведенное ранее РЭГ-обследование подростков с нарушением интеллекта [3], следует отметить, что в группе старших детей были получены аналогичные результаты. Данный факт, а также результаты исследования мозговой гемодинамики при других нарушениях психического развития [1; 6], позволяет нам констатировать следующее: изменение вершины РЭГ-волны в виде ее значительного сглаживания можно рассматривать как один общих показателей нарушения функционирования мозга при психических патологиях, в том числе, и как один из реографических коррелятов умственной отсталости олигофренического типа у детей.

Отдельно необходимо остановиться на характеристике формы вершины "по типу плато". Такой вариант выявлен у 23,07% детей ГО и не обнаружен в выборке ГК. В работах Л.Р. Зенкова и М.А. Ронкина [1] характеризуемый показатель трактуется для всех возрастных групп как показатель значительного повышения тонуса сосудов головного мозга или их дистонии. Очевидно, что в данном случае не принципиален механизм нарушения тонуса сосудов – гипертонус или дистонус – важен факт выхода параметра "тонус сосудов" за границы понятия "нормотонус". Последствием и проявлением на биохимическом уровне нарушения тонуса сосудов в обоих случаях будет снижение скорости обменных процессов в головном мозге. Учитывая большую чувствительность нервной ткани к недостатку кислорода [6], можно предположить, что именно нарушение обменных процессов в ЦНС, особенно в коре больших полушарий является одной из причин своеобразия психической деятельности в целом и интеллектуальной деятельности в частности детей с умственной отсталостью. Данное своеобразие дефектологами описывается через такие характеристики



психических процессов детей с нарушением интеллекта, как: "тугоподвижность" (термин Л.С. Выготского) мыслительных процессов, медленное включение в процесс восприятия информации, малая скорость и низкое качество ее переработки.

Своеобразие функциональной организации мозга при нарушении интеллекта было подтверждено и входе ЭЭГ-исследования.

Основная тенденция возрастного оформления БЭА – это постепенное становление  $\alpha$ -ритма как ведущего ритма в функционировании мозга [1], поэтому сравнительному анализу был подвергнут именно  $\alpha$ -ритм в электроэнцефалограмме детей с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью.

В обсуждении вопроса о своеобразии показателей электроэнцефалограммы детей при интеллектуальном дефекте, можно выделить две точки зрения. В соответствии с первой из них [2], данные особенности выражаются в своеобразии активации и активности традиционного компонента ЭЭГ, описываемого для детей младшего школьного возраста с нормальным развитием через такие характеристики, как:

- $\alpha$ -ритм является ведущим, регистрируемый преимущественно в затылочных и теменно-затылочных областях коры;
- $\alpha$ -ритм регулярный, ритмичный, среднего индекса, модулированный;
- амплитуда  $\alpha$ -ритма находится, преимущественно, в диапазоне 60–90 мкВ;
- частота  $\alpha$ -ритма находится в пределах 9–11 Гц.

Своеобразие активации описанного компонента ЭЭГ является, по образному выражению В.А.Толстовой, результатом снижения "тонуса коры" вследствие ограничения возможности приема, а, следовательно, и переработки интеллектуальной информации. Другая точка зрения [1; 2; 5] указывает на обязательное появление в ЭЭГ умственно отсталых детей специфических, не характерных для ЭЭГ нормально развивающихся детей показателей и реакций; в частности в работах В.В. Алферовой указывается на появление некоторых неспецифических реакции активации, более подробно описанных в работах данного автора [5].

Анализ результатов исследования показывает, что ЭЭГ младших школьников (8–9 лет) отличаются большой индивидуальной вариабельностью, высокоамплитудной активностью и нечеткой пространственной организацией. Эта закономерность, описанная ранее в работах ряда авторов (Л.С. Веденеева, С.И. Сороко, Д.А. Фарбер и др.) в отношении детей с нормальным развитием [5; 6], была отмечена

и в рамках нашего исследования в отношении детей с нарушением интеллекта.

Однако, при всей общности указанной тенденции, необходимо обратить внимание на то, что данное исследование позволило выделить показатели, характеризующие ЭЭГ только детей с интеллектуальным недоразвитием на уровне статистически достоверных показателей (корреляты); а также охарактеризовать совокупность некоторых показателей не как коррелят, а как характеристика, проявляющаяся на ЭЭГ преимущественно при умственной отсталости.

Были обследованы и проанализированы как основные количественные характеристики  $\alpha$ -ритма: частота, амплитуда, так и качественные его составляющие: локализация, регулярность и модулированность.

Анализ частоты  $\alpha$ -ритма детей указанного возраста был детально исследован в работах Р.И. Мачинской с соавт. [4]. Разбив детей младшего школьного возраста на две возрастные категории (несколько иные, чем у нас): 7–8 и 9–10 лет, они выявили, что показатели ведущей частоты основного ритма к 9–10 годам достоверно сдвигаются в сторону более высоких значений: 9–10 Гц вместо 8–9 Гц в возрасте 7–8 лет. Наше исследование (проводимое, преимущественно, на детях девятого года жизни) не выявило достоверных отличий в показателях частоты  $\alpha$ -ритма детей с нормальным умственным развитием и с нарушением интеллекта, однако, следует отметить, что абсолютные показатели 45 детей (86,54%) ГО "не перешагнули" рубеж в 9 Гц, в то время как в ГК такой ребенок был только один.

Анализ результатов исследования амплитуды  $\alpha$ -ритма показал значительный разброс индивидуальных значений. Это может быть связано с продолжающимся процессом созревания кортикальных структур в данном возрасте и изначально большей вариабельностью цифровых выражений исследуемого показателя. Достаточно большой разброс абсолютных значений наблюдается в обеих группах: и в ГК и в ГО. Однако следует отметить, что в ГК детей все показатели уложились в "коридор" значений возрастной и функциональной нормы, в то время как в ГО 13 детей (25,00%) по данным показателям попали в "пограничную с нормой зону", превысив шкалу значений в 100 мкВ [1].

$\alpha$ -ритм, будучи ведущим ритмом состояния спокойного бодрствования, преимущественно регистрируется в затылочных зонах коры, однако, в период его оформления как ведущего ритма БЭА, его распространение на другие зоны возможно [1; 6]. Соглашаясь с исследователями, мы, тем не менее, отмечаем значительное количество детей с такими характеристиками локализации  $\alpha$ -ритма в ГО – 34, 62%, против 14,58% в ГК.

Исследование регулярности  $\alpha$ -ритма показывает, что младший школьный возраст не является возрастом окончательного ее оформления. По данным ряда авторов [1; 5; 6], в данном возрасте тенденция замены дезорганизованного ритма на регулярный усиливается. В обеих группах мы отмечаем наличие доли детей в совокупных выборках как с дезорганизованным, так и с регулярным  $\alpha$ -ритмом. Однако количественный состав – преимущество детей с регулярным  $\alpha$ -ритмом в ГК в 1,7 раза по сравнению с ГО – в рамках нашего исследования переводит данный показатель в разряд данных, заслуживающих особого внимания и отдельной характеристики при неврологическом анализе данных ЭЭГ у детей с умственной отсталостью.

Анализ результатов исследования модулированности и пространственной организации  $\alpha$ -ритма не выявил статистически достоверных отличий в показателях ГО и ГК.

Общий статистический анализ данных электрофизиологического исследования – РЭГ-обследования и ЭЭГ-обследования младших школьников с нормальным развитием и с умственной отсталостью показал, что своеобразие мозгового кровообращения детей с нарушенным развитием статистически достоверно ( $p \leq 0,01$ ) соотносится со своеобразием их БЭА. Результаты данного исследования не позволяют определить характер этой взаимосвязи – являются ли они взаимообуславливающими или независимыми.

Таким образом, специфика содержания и организации учебного процесса, осуществляемого в коррекционной школе, в своей основе имеет своеобразие структурно-функциональной организации ЦНС детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве основных показателей этого своеобразия данное нейрофизиологическое исследование выявило некоторые показатели мозгового кровообращения и БЭА мозга детей с нарушением интеллекта.

### Список використаних джерел

1. Зенков, Л.Р. Функциональная диагностика нервных болезней [Текст] / Л.Р. Зенков, М.А. Ронкин. – М.: Медицина, 1991. – С.444–523.
2. Костина, Т.Ф. Особенности венозной недостаточности детей с патологией ЦНС [Текст] / Т.Ф. Костина // Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Экзамен, 2006. – С. 327–333.
3. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252–260.

4. Лукашевич, И.П. Особенности формирования электрической активности мозга у умственно отсталых детей 7-8 лет [Текст] / И.П. Лукашевич, Р.И. Мачинская, М.Н. Фишман // Физиология человека. – 1996. – Т. 22. – № 4. – С. 1–7.
5. Фарбер, Д.А. Особенности функционирования мозга детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Д.А. Фарбер // Биологический возраст и возрастная периодизация. – М.: АН СССР, НИИ общей педагогики. – 1978. – С. 7.
6. Яременко, Б.Р. Минимальные дисфункции головного мозга у детей [Текст] / Б.Р. Яременко, А.Б. Яременко, Т.Б. Горяинова. – СПб: Речь, 2002. – 188 с.

The paper presents the results of neurophysiological examinations of its own primary school children with intellectual disabilities, which are indicators of uniqueness of the cerebral organization of this contingent of children. These data specify the content of the complex medical and psychopedagogical approach to studying the mechanisms of disorders of intelligence at the level of mental retardation.

Keywords: disturbance of intellect, neurophysiological examinations, indicators of cerebral circulation, brain bioelectrical activity.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 376.161**

*О.М. Ляшенко*

### **ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІІ ЗАНЯТЬ З ПІДГОТОВКИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ В КОРЕКЦІЙНІЙ (ДОПОМІЖНІЙ) ШКОЛІ**

В даній статті розкрито базові принципи організації занять з підготовки домашніх завдань, реалізація яких в допоміжній школі сприятиме підвищенню корекційно-навчального процесу при їх взаємодії, оскільки кожне із них передбачає досягнення конкретних цілей покращення діяльності учнів у процесі самопідготовки.

**Ключові слова:** заняття з самопідготовки, позаурочна навчальна діяльність, розумово відстала дитина, психофізичні порушення.

В статье представлены базовые принципы организации занятий по подготовке домашних заданий, реализация которых во вспомогательной школе будет способствовать повышению учебно-коррекционного процесса при их взаимодействии, поскольку каждый из них предусматривает достижение конкретных целей улучшения деятельности учащихся в процессе самоподготовки.

**Ключевые слова:** занятия по самоподготовке, внеурочная учебная деятельность, умственно отсталый ребенок, психофизические нарушения.

Проблема розвитку самостійності учнів є однією з актуальних в педагогіці. Дана проблема набуває особливої гостроти, коли мова йде про розумово відсталих дітей, що навчаються в допоміжній школі. Цілий ряд дослідників, що займаються проблемою навчання і виховання даної категорії дітей, свідчать про недостатній розвиток у них самостійності, про труднощі формування в них умінь самостійного виконання завдань, про психологічну неготовність до самостійної діяльності (Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Г.М. Мерсіянова, В.Г. Петрова, В.М. Синьов та ін.). Це особливо яскраво виявляється при виконанні розумово відсталими школярами домашніх завдань.

Більшість допоміжних шкіл є установами інтернатного типу, що дає можливість створити сприятливі умови для цілеспрямованого педагогічного керівництва навчанням і вихованням у розумово відсталих школярів самостійності і формування у них якісних знань.

Ця проблема для допоміжної школи зберігає свою актуальність, викликану тим, що діти готують завдання всією групою під керівництвом вихователя, а отже дещо слабшає як принцип самостійності, так згладжується самостійність самих учнів. Крім того, відомо, що багато розумово відсталих школярів виявляються не здатними через свій дефект самостійно організувати навчально-пізнавальну діяльність. В той же час у педагогів виникають значні труднощі в оптимальному використанні способів керівництва самостійною діяльністю учнів при виконанні ними домашніх завдань. Ці труднощі пояснюються, з одного боку, об'єктивними причинами – психофізичними особливостями розвитку учня допоміжної школи, а з іншого – недостатньою науковою розробленістю питань організації занять з підготовки домашніх завдань в сучасній олігофренопедагогіці. Вивчення спеціальної літератури, спостереження за навчальною діяльністю школярів дали підстави стверджувати, що труднощі вироблення самостійності у виконанні домашніх завдань не обумовлені фатально. При відповідній корекційній роботі вони значно долаються, у зв'язку з чим, відкриваються можливості для побудови самопідготовки на основі самостійної діяльності учнів.

У практиці спостерігаються дві протилежні тенденції: або вихователі на всіх роках навчання надмірно опікають учнів, що перешкоджає розвитку їх самостійності і активності, або дітям надається повна самостійність без якого-небудь контролю і керівництва з боку керівників самопідготовки, що ставить їх часто перед непереборними труднощами і не дозволяє правильно і свідомо виконувати задану навчальну роботу. Як в першому, так і в другому випадках навчально-корекційна ефективність занять з підготовки домашніх завдань помітно знижується.

Спеціальні дослідження, проведені нами, показали, що підготовка домашніх завдань в допоміжній школі є однією з важких педагогічних задач зумовлених низьким рівнем розвитку навчальної самостійності у розумово відсталих дітей, а також тим, що спонтанно уміння самостійно виконувати домашні завдання розвиваються вкрай не інтенсивно. Широке використання фронтальної форми організації занять з підготовки домашніх завдань призводить до того, що діяльність школярів практично носить максимально розчленований характер і повністю регламентується педагогом. Такий підхід до організації позакласних навчальних занять знижує пізнавальну активність розумово відсталих школярів, посилює характерну для них тенденцію до механічної, мало усвідомленої роботи з навчальним матеріалом. Підготовку домашніх завдань можна значно поліпшити якщо дотримуватися принципу поступової зміни дій від максимально-розчленованої структури, до цілісно-розчленованої і цілісної.

Більшості учнів допоміжної школи, навіть старших класів характерне невміння самоорганізувати свою навчальну діяльність під час підготовки домашніх завдань. У них виявляються різні недоліки як у виконанні дій, що відносяться до загальних умінь організації роботи з самопідготовки, так і у виконанні дій, необхідних для виконання письмових і усних завдань з окремих предметів.

У зв'язку з цим одним з найважливіших принципів, що дозволить підвищити корекційно-навчальну ефективність занять з підготовки домашніх завдань в допоміжній школі, є принцип формування у розумово відсталих школярів узагальнених прийомів організації розумових дій.

Для формування умінь виконувати ті або інші навчальні дії школярів необхідно озброїти знаннями про ці дії або іншими словами – правилами виконання відповідної діяльності. При свідомому і міцному засвоєнні таких правил, вони можуть перетворитися для розумово відсталих дітей у внутрішні саморегулятори навчальної діяльності, сприяючи їй впорядкуванню і підвищенню рівня самостійності виконання.

Спостереження за роботою педагогів показали, що на самопідготовку, в основному, виносяться завдання репродуктивного типу, направлені на оперування вже наявних в учнів знань.

Одноманітність таких завдань і способів роботи учнів з навчальним матеріалом на самопідготовці знижує активне відношення школярів до навчальної роботи, посилюючи тенденцію розумово відсталих дітей до механічної, недостатньо усвідомленої діяльності. З метою корекції даного недоліку важливим є принцип забезпечення різноманітності домашніх завдань і способів роботи учнів із заданим на самопідготовку учбовим матеріалом. На самопідготовку необхідно пропонувати завдання не тільки репродуктивного типу, а й пізнавально-пошукового, які вимагають від учнів придбання певних нових знань шляхом самостійних дій, а далі і творчого, які припускають творче перенесення знань і умінь в нові ситуації.

Підвищенню ефективності занять з підготовки домашніх завдань служить принцип раціонального вибору форм організації цих занять і способів керівництва діяльністю школярів. Існує три форми організації самопідготовки: фронтальна, фронтально-індивідуальна і індивідуальна. В молодших класах перевага віддається фронтальній формі, при якій діяльність учнів практично повністю регламентується вихователем. Звичайно, вона не дозволяє в належній мірі розвивати у розумово відсталих школярів самостійність при виконанні домашніх завдань, хоча у багатьох випадках застосування цієї форми викликано об'єктивними чинниками, а саме: невмінням учнів допоміжної школи самоорганізувати свою навчальну діяльність. Ця форма самопідготовки використовується переважно в молодших класах допоміжної школи, особливо в тих випадках, коли цільова установка уроку була направлена на ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом.

У той же час, враховуючи розвиток цього вміння у дітей під впливом спеціально організованого навчання їх самостійному виконанню домашніх завдань, а так орієнтуючись на корекційну значущість якісного рішення даної задачі, вже в другому класі можливо вживання фронтально-індивідуальної форми організації самопідготовки, що включає елементи як фронтального керівництва роботою всього класу, так і індивідуальною навчальною діяльністю.

Використання цієї форми організації занять з підготовки домашніх завдань припускає можливість варіювання різних її структур, відмінних один від одного питомою вагою фронтальної та індивідуальної роботи учнів, що визначається двома чинниками: рівнем розвитку самостійності учнів даного року навчання і ступенем новизни і складності навчального матеріалу, винесеного на самопідготовку. Вона має місце на всіх роках шкільного навчання, але переважно використовується в молодших і середніх класах.

У допоміжній школі можливе використання і індивідуальної форми організації занять по підготовці домашніх завдань, що надає учням повну самостійність у виконанні домашніх завдань. Вони не тільки самі визначають послідовність виконання завдань, але і працюють самостійно. Ця форма використовується переважно в старших класах, а у деяких випадках – і в середніх класах допоміжної школи.

Між розумово відсталими дітьми одного і того ж року навчання є помітні відмінності у розвитку в них самостійності при виконанні домашніх завдань, в темпі їх роботи, а також в динаміці розумової працездатності в процесі самопідготовки, різні здібності в засвоєнні програмного матеріалу. Тому в допоміжній школі вкрай необхідне здійснення принципу диференційованого підходу в процесі самопідготовки в наданні педагогічної допомоги учням з урахуванням їх індивідуальних особливостей і можливостей.

Реалізація даного принципу здійснюється послідовно у різних напрямках. Перш за все, необхідно відмітити: 1) диференціацію завдань по їх змісту, що виносяться вчителем на самопідготовку для різних за розвитком пізнавальних здібностей груп учнів; 2) диференціацію та індивідуалізацію завдань по лінії визначення їх оптимального об'єму на підставі обліку роботи школярів з тим, що б уникнути їх інтелектуальних перевантажень на самопідготовці; 3) постійну орієнтацію педагога на можливість виконання домашніх завдань самостійно, що змінюється в процесі навчання, у зв'язку з чим способи педагогічного керівництва цією діяльністю зазнають зміни у бік зменшення питомої ваги втручань педагога і переходу учнів до все більш і більш цілісних її структур.

Ефективність процесу навчання в значній мірі обумовлена раціональною організацією розумової діяльності учнів на основі урахування динаміки їх працездатності і кількості оптимального часу, необхідного для виконання діяльності, різної за своєю структурою і змістом.

Дослідження працездатності розумово відсталих дітей дозволило нам виявити чотири її типи: висхідний, низхідний, рівний і невизначений. Ці дані підтверджують положення про нерівномірність включення учнів в роботу і при необхідності здійснення індивідуального підходу до них з боку вихователя в процесі підготовки домашніх завдань.

Облік динаміки працездатності учнів допоміжної школи в процесі позаурочних навчальних занять дозволив визначити раціональну структуру таких занять. Оскільки у них достатньо тривалою за часом є фаза входження в роботу і що спочатку занять працездатність школярів явно не досягає свого оптимального рівня, необхідно ввести в



структуру занять з самопідготовки підготувати частину, що включає організаційну підготовку до роботи і спеціальну психологічну підготовку їх до виконання домашніх завдань та ін..

У основній частині занять, враховуючи, що період впрацювання у учнів ще продовжується, вихователям рекомендуємо організувати роботу так, щоб вони починали самопідготовку не з найважчих, а легших для учнів завдань, що дає можливість поступово підвести вихованців до функціонування їх пізнавальної діяльності на високому рівні.

Найважливішим принципом правильної організації самопідготовки і підвищення її ролі в навчанні і розвитку учнів допоміжної школи є принцип взаємозв'язку вчителя і вихователя в керівництві самопідготовкою розумово відсталих школярів. Цей зв'язок може здійснюватися шляхом дотримання єдиних вимог до учнів, пред'явлених вчителем на уроці, а вихователем при виконанні домашніх завдань, визначення вчителем змісту домашніх завдань залежно від індивідуальних можливостей дітей і ін.

Реалізація сукупності охарактеризованих принципів в їх єдності сприятиме підвищенню ролі самопідготовки в позитивному впливі на якість знань розумово відсталих школярів і на розвиток їх самостійності в навчальній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции. – Славянск: Альфа, 2001. – 320 с.
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. навч. посібник. – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2008. 234 с.
3. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. – Ч.2. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2009. – 314 с.
4. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., А.Г. Обухівська. Нариси з олігофренопсихології. – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2002. – 199 с.

The article presents the basic principles of training to prepare homework assignments, the implementation of a special school which will enhance the educational and correctional process as they interact, because each of them is intended to achieve specific goals to improve students' activity in the self.

**Keywords:** self-preparation classes, after-hour training activity, the mentallyretarded child, psychophysical disorders.

*Отримано 28.2. 2012*

УДК 376-056.36-053.5(476)

*І.Ю. Макавчик*

**ТРАНСФОРМАЦІЇ В ЗМІСТІ ОСВІТИ ДІТЕЙ З  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ В УМОВАХ  
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ БРСР  
(1950-І РР. – 1990-І РР.).**

У статті наведений фактичний матеріал, який відображає зміни в змісті освіти дітей з інтелектуальною недостатністю в умовах диференціації системи спеціальної освіти БРСР.

**Ключові слова:** освіта, зміст освіти, система спеціальної освіти, інтелектуальна недостатність.

В статье представлен фактический материал, отражающий изменения в содержании образования детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях дифференциации системы специального образования БССР.

**Ключевые слова:** образование, содержание образования, система специального образования, интеллектуальная недостаточность.

Интеграционные тенденции в сфере отечественного специального образования требуют сближения систем общего и специального образования. Одна из наиболее острых проблем – разработка нового содержания специального образования, которое должно быть максимально приближено к содержанию общего образования. Несмотря на всю свою прогрессивность, грядущие изменения, на наш взгляд, имеют опасную тенденцию к потере специфики, которая формировалась на протяжении всего времени развития олигофренопедагогике. Поэтому мы считаем необходимым осуществить историко-педагогический анализ уже имеющегося опыта модернизации содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью послевоенного периода развития специального образования, т.к. именно в это время в условиях дифференциации системы оформлялась специфика содержания обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

По мере освобождения белорусских земель от немецких войск особого решения требовали проблемы детей-сирот и "аномальных" детей. Так в апреле 1944 года было принято постановление "О

восстановлении сети школ в освобожденных от немецких оккупантов районах БССР", которое распространилось и на специальные школы.

Тенденция расширения сети специальных учреждений была характерна как для БССР, так и для всех союзных республик. Все изменения, происходившие в республиканских системах специального образования носили единообразный характер в силу единоначалия и централизации в управлении как всей системой образования, так и специальным образованием в частности.

Не смотря на это, восстановление сети вспомогательных школ в первые послевоенные годы задерживалось. В январе 1948 года было принято постановление "Об открытии в БССР санаторно-лесных школ и школ для умственно отсталых детей", в результате чего в республике начинают функционировать две вспомогательные школы, в которых обучается 200 учащихся (к 1955 году их численность увеличивается до 246). Однако 1027 детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью все еще оставались вне системы специального образования республики. Данный факт, по мнению И.М. Бобла, связан с настороженным отношением работников Наркомпроса БССР к наличию вспомогательных школ в довоенное время и опасением "скатиться к позициям педологии" [1].

Изменения в структуре специального образования, соответственно, требовали и изменений в его содержании. Обязательная модернизация содержания обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью была связана с более ранним выявлением умственной отсталости, совершенствованием методов отбора учащихся во вспомогательные школы, что, в свою очередь, способствовало изменению контингента учащихся в них.

Методологическую основу изменений в теории коррекционно-развивающего обучения обеспечили положения концепции Л.С.Выготского о взаимодействии обучения и развития, определившие принцип доступности обучения, которым руководствовались составители новых учебных планов и программ [5]. Это нашло выражение в положительных изменениях, внесенных в учебный план 1955 года. Было увеличено учебное время, отводимое на ритмику, физкультуру, пение и ручной труд. Впервые выделены часы на индивидуальные занятия по исправлению речи, которые должен был осуществлять специалист-логопед. В программах 1955 года особое значение придавалось пропедевтическому периоду обучения, допускалась возможность индивидуального прохождения учебного материала, программа по труду была дополнена занятиями по домоводству (чистка одежды, обуви, уборка жилых помещений, приготовление пищи) [7].

Таким образом, на данном этапе развития специального образования перед вспомогательной школой стояла цель – социальная адаптация и реабилитация выпускников в обществе. Достижение этой цели виделось возможным посредством правильно организованной коррекционно-развивающей работы в школе. Поэтому активизировалось психолого-педагогическое изучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью, был обобщен уже накопленный опыт осуществления коррекционной работы. Все научные изыскания находили отражение в учебных планах и программах.

В 1960 году обучение во вспомогательной школе (вслед за массовой) становится 8-летним. В новый учебный план 1960 года внесены некоторые изменения: не смотря на важное коррекционное значение, из плана исключена ритмика. Программа по ручному труду дополнена разделом "Самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд". В 4-6-х классах занятия по домоводству становятся самостоятельным учебным предметом, а в 5-8-х классах вводится общественно-производственная практика на предприятиях [8].

В этот период большое внимание уделяется решению проблемы трудового обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью. В данном контексте особо значимыми являются исследования Г.М. Дульнева, которым разработаны психолого-дидактические основы использования процесса трудового обучения для коррекции недостатков развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Автор предложил следующие специальности для освоения во вспомогательной школе: слесарное, столярное, швейное, обувное, картонажно-переплетное дело, несложные сельскохозяйственные и строительные работы. Он утверждал, что обучение данным специальностям позволит устанавливать связи между элементарными общеобразовательными знаниями учащихся, их трудовой деятельностью в учебных мастерских и, позже, трудовой деятельностью на производстве [3].

Характерной особенностью развития содержания обучения в 60-е гг. является разработка теории построения специально организованных условий воспитания и обучения умственно отсталых детей на основе мобилизации компенсаторных возможностей [4].

70-е годы XX века – время разработки проблемы дифференцированного подхода и дифференциации вспомогательного обучения. Принятый в 1971 году учебный план не имел принципиальных изменений в сравнении с учебным планом 1960 года. Существенные изменения были внесены в учебные программы:

"Профессионально-трудовое обучение":

- дифференцировано содержание:

4 класс – ручной труд в учебных мастерских (включен перечень умений умственных и практических действий, которые необходимо сформировать у учащихся, изъят раздел "Самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд");

5-8 классы – овладение профессиональными умениями и навыками (исключены занятия по домоводству);

особое внимание уделяется развитию общетрудовых умений;

по каждой теме определен примерный уровень самостоятельности учащихся;

- предмет "Арифметика" переименован в "Математика" в связи с увеличением доли геометрического материала в программе;

- предмет "Естествознание" дополнен разделом "Неживая природа" (5 класс), срок его изучения увеличен на один год (8 класс), расширен пропедевтический период естествознания в системе предметных уроков (1-4 классы);

- в программе предмета "География" (5-8 классы) перераспределен учебный материал с целью его большей систематизации; выделено время на изучение краеведческого материала; определен минимум знаний, необходимых для получения положительной отметки;

- в программах предметов "Русский язык" и "Математика" перераспределен учебный материал по годам обучения, увеличен пропедевтический курс, предусмотрена дифференциация требований к учащимся с учетом их познавательных возможностей;

- программы по изобразительному искусству, пению и музыке более детализированы и составлены с учетом принципа перехода от простого к сложному [9].

Фундаментальные исследования типологических психолого-педагогических особенностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф и др.), а также опора на общедидактические разработки вопросов содержания образования (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Б.И. Эльконин, М.Н. Скаткин и др.) позволили сформулировать требования к дифференциации содержания обучения, его методов и приемов на всех этапах учебного процесса. В результате были определены следующие требования к содержанию образования во вспомогательной школе:

- завершенность образования (отсутствие преемственности с другими звеньями системы народного образования, уникальность объема и содержания образования вспомогательной школы в противовес установлению аналогий с определенным классом массовой школы);

- доступность обучения (наличие в программах такого материала, усвоение которого требует определенных усилий и постоянного совершенствования качества учебно-воспитательного процесса; требует обязательной дифференциации содержания обучения);
- дифференциация содержания обучения (подразумевает наличие нескольких уровней содержания учебного материала, отличающихся по объему, глубине раскрытия тех или других разделов; может реализовываться на уровне класса или же школы; требует также дифференциации и индивидуализации методов и приемов обучения);
- научность содержания обучения (достоверность сообщаемых сведений, вскрытие сущности описываемых явлений, показ явлений в их взаимоотношениях, формирование научных представлений об окружающем мире);
- жизненная и практическая направленность содержания обучения (формирование различных учебных, трудовых, практических, нравственных, бытовых умений и навыков на основе усваиваемых знаний);
- наличие межпредметных связей (взаимосвязь общеобразовательных предметов с трудовым обучением);
- наличие пропедевтического этапа обучения (особая система уроков, которая направлена на подготовку учащихся к усвоению системы знаний, умений и навыков, определяемых учебными программами; предполагает сенсорно-моторное развитие учащихся, формирование элементарных представлений, умений познавательной и учебной деятельности, мыслительных качеств, обеспечивающих готовность к усвоению программного материала) [6].

Отправной точкой существенных реформ в структуре вспомогательной школы и в содержании обучения в ней во второй половине 70-х годов XX века стало постановление Совета Министров СССР от 17 января 1975 года "О мерах по дальнейшему улучшению обучения, трудоустройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития". Реорганизации подлежала система профессионально-трудоустройства учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В результате, в учебном плане 1977 года структура вспомогательной школы дополнена 9-ым классом с целью придать профессионально-трудоустройству учащихся большую завершенность и приблизить ее к условиям производства. Из 26 часов в неделю, отводимых на профессионально-трудоустройство в этих классах, 18 часов приходилось на производственную практику. Помимо этого, учебным планом было предусмотрено расширение общеобразовательной подготовки в 9-ых классах по родному языку, математике, истории и физкультуре. Однако, ввиду необязательности

открытия производственных классов во вспомогательных школах, данная инициатива не приобрела массового характера [10].

Следующий этап модернизации учебного плана и программ вспомогательной школы имел отправной точкой постановление ЦК КПСС и Совета Министров от 22 декабря 1977 года "О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду". В результате в 1981 году принят новый учебный план и новые программы [11]. Наиболее значимым в новом плане вспомогательной школы является введение самостоятельных уроков по социально-бытовой ориентировке. Этому предшествовало исследование социально-бытовой компетенции учащихся старших классов вспомогательной школы, осуществленное под руководством Х.С. Замского. Состояние социально-бытовой ориентировки учащихся было определено как неудовлетворительное (особенно - у учащихся, проживающих в интернатах). Причиной такого состояния считалось исключение из учебного плана занятий по домоводству и самообслуживанию. В результате в учебном плане 1981 года занятия по социально-бытовой ориентировке были предусмотрены в 5-8-х классах. В содержание программ общеобразовательных предметов принципиальных изменений не вносилось [5].

Следующий документ определил изменения во всем народном образовании СССР – "Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы" от 12 апреля 1984 года. "Перестройка" и связанные с ней новые социальные и экономические задачи потребовали пересмотра содержания образования. В данном контексте реформированию подлежало содержание обучения и воспитания во вспомогательной школе. Это проявилось в:

- увеличении сроков обучения с восьми до девяти лет;
- дифференцированной постановке задач: для 1-4 классов - обеспечить формирование и развитие первоначальных навыков чтения, письма, счета, элементарных трудовых навыков и умений, нравственное воспитание; для 5-9 классов – элементарное обучение общеобразовательным предметам, трудовое и профессиональное обучение, воспитание гражданских и нравственных качеств личности [2].

Изменение сроков обучения позволило увеличить количество часов для изучения родного языка, черчения, для уроков физического воспитания, трудового и профессионального обучения. Восстановлена ритмика, введены занятия ЛФК. В учебный план включена трудовая практика, общественно-полезный и производительный труд. Учебные программы вспомогательной школы освобождены от второстепенных сведений, материал перераспределен с расчетом 9-летнего обучения,

усилена его идейно-политическая направленность, определена необходимость совершенствования межпредметных связей. Особо актуальными в данный период времени считались проблемы дифференциации профессионально-трудовой подготовки и необходимости расширения общетехнического образования [2].

К этому времени обозначились и другие проблемы в организации образования детей с интеллектуальной недостаточностью:

– из системы специального образования фактически были исключены дети с выраженными формами интеллектуальной недостаточности;

– образование детей дошкольного возраста носило спорадический характер, лишь незначительная часть из них получала необходимую коррекционно-педагогическую помощь;

– круглосуточное пребывание большинства учащихся в условиях школ-интернатов значительно затрудняло реализацию основной цели вспомогательного обучения – обеспечения социальной адаптации и реабилитации учащихся в обществе.

Однако данные проблемы национальным республикам Советского Союза предстояло решать самостоятельно, т.к. с распадом СССР распалась и централизованно управляемая система специального образования. Образовавшиеся самостоятельные государства выстраивали национальные системы специального образования используя советский опыт как фундамент.

### **Список використаних джерел**

1. Бобла И.М. Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей в Белоруссии : дис. ... к-та пед. наук: 13.00. 03. – Мн. ^ Знание, 1987. – 154 с.
2. Воронкова, В.В., Мачихина, В.Ф. О новых программах специальной общеобразовательной школы для умственно отсталых детей(вспомогательная школа) / В.В. Воронкова, В.Ф. Мачихина // Дефектология. – 1986. - № 1. – С. 40-47.
3. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969. – 214 с.
4. Дьячков, А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей / А.И. Дьячков // Специальная школа. – 1967. – Выпуск 5(125). – С. 3-13.
5. Коняева, Н.П. Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование): дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.03. – М., 1988. – 230 с.



6. Коняева, Н.П., Сулейманова Р.А. О содержании обучения умственно отсталых детей / Н.П. Коняева, Р.А. Сулейманова. – Алма-Ата, 1990. – 93 с.
7. Программы для вспомогательной школы. – М.: Учпедгиз, 1955. – 181 с.
8. Программы для вспомогательной школы. – М.: Учпедгиз, 1960. – 213 с.
9. Программы вспомогательной школы. Общеобразовательные предметы. – М.: Просвещение, 1971. – 320 с.
10. Программы вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1977. – 246 с.
11. Программы вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1981. – 267 с.

Отримано 28.2.2012

УДК 373.2 – 056.36

*О.А. Науменко  
Н.Г. Рак*

### **ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОГО ЗАМІЩЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ**

У статті розглядаються особливості становлення знаково-символічної діяльності старших дошкільників з легким ступенем інтелектуальної недостатності, зокрема, особливості прояву їхнього ігрового заміщення.

**Ключові слова:** ігрова діяльність, знаково-символічна діяльність, заміщення, дошкільники, інтелектуальна недостатність.

В статье рассматриваются особенности становления знаково-символической деятельности старших дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, в частности, особенности проявления их игрового замещения.

**Ключевые слова:** игровая деятельность, знаково-символическая деятельность, замещение, дошкольники, интеллектуальная недостаточность.

В период дошкольного детства происходит сложный процесс «вращения в человеческую культуру», что приводит к возникновению у ребенка особой формы отражения действительности — знаково-символической деятельности, инструментом которой является замещение (Л.С.Выготский, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.).

По мнению Г.А.Глотовой, Н.Г.Салминой, Е.Е.Сапоговой, Д.Б.Эльконина и др. основой развития знаково-символической деятельности является замещение в его различных вариантах. Процессы замещения присутствуют практически во всех видах детской деятельности, которые именно в дошкольном возрасте имеют ярко выраженный моделирующий характер. Так, сюжетная игра, отражающая взаимоотношения между людьми, основывается на замещении трех компонентов - предмета, позиции и ситуации. Исключительную роль замещение играет в изобразительной деятельности, в процессе которой ребенок создает графическую модель мира. Особенно ярко замещение проявляется в речи, где связано с расширением значений употребляемых слов и тех функций, которые она выполняет в жизни ребенка. Таким образом, умение понимать и создавать идеализированную предметность и оперировать ею является фундаментальной способностью человека, расширяющей сферу его воздействия на объективную действительность.

Как любая многоуровневая способность, знаково-символическая деятельность развивается постепенно, по мере вхождения ребенка в социальный, знаковый мир. На ранних этапах ее развитие связано с общением со взрослым, подражанием, игрой, рисованием, а затем в процессе интериоризации она усложняется и формирует такие психические процессы, как мышление и творчество. Система знаково-символической деятельности дошкольника включает три взаимосвязанных уровня развития: замещение, моделирование и элементы умственного экспериментирования.

Игровая деятельность — одна из важнейших, в которых ребенок получает возможность реализовать одно содержание через другую форму в действиях замещения. Замещение в игре ребенка выступает как объективно необходимое: реальная деятельность взрослых в материально-практическом плане ребенку еще не доступна, а желание ее осуществлять велико, поэтому ребенок может в символической форме удовлетворить совершенно реальную потребность, воспроизводя в игре функции взрослого в той мере, в которой они им поняты и обобщены. С точки зрения самой знаково-символической деятельности на уровне замещения осваивается возможность использовать вещь не по ее прямому назначению, а в функции выражения природы другой вещи.

Применительно к игровой деятельности Л. С. Выготский предлагал говорить о функциональном замещении — переносе функции реального предмета на его заместитель. Основная характеристика игры состоит в расхождении видимого и смыслового полей: «В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывными от реального действия с реальными предметами»; «оторвать значение» от вещи или действия ребенок может только с опорой на *другую* вещь, то есть «силой одной вещи похитить имя у другой». Такой перенос возможен, поскольку «ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова, а видит за ним обозначенную им вещь» [1].

Для детей с *интеллектуальной недостаточностью* характерно позднее и неполноценное формирование всех видов деятельности. Особенно страдает у дошкольников произвольная деятельность. Это обусловлено тем, что ее осуществление требует определенного уровня развития мышления и речи, устойчивого внимания, а также умения целенаправленно приложить волевые усилия. Выполнение различных видов деятельности, предполагающих практические действия, затруднено ввиду отклонений в развитии двигательной сферы. Простейшая предметно-практическая деятельность у детей с интеллектуальной недостаточностью вызывает серьезные затруднения и далеко не всегда осуществляется ими должным образом.

После пяти лет в игре с игрушками у детей с нарушениями интеллекта все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает [4].

Многочисленные исследования авторов указывают на недоразвитие знаково-символической деятельности у детей с нарушением интеллекта. Проблема опосредованного восприятия мира, постижения его знаковой природы детьми с нарушениями развития затрагивалась в основном в рамках изучения различных видов деятельности. Ее своеобразие у детей с особенностями психофизического развития изучали Г. Л. Выгодская, А. Г. Литвак, М. В. Ипполитова, и др. Изучением знаково-символической деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: О.П.Гаврилушкина, С.В.Летуновская, Е.С.Слепович (конструктивная деятельность); З.А.Апацкая, В.А.Новодворская,

Н.Д.Соколова (игровая деятельность);Е.А.Екжанова(изобразительная деятельность).

Несформированность процессов замещения влечет за собой неумение строить модели, оперировать ими. Это ограничивает мыслительные возможности детей, тормозит развитие психических процессов, приводит к сложностям в освоении наиболее значимых видов детской деятельности, затрудняет процесс социализации.

Функция замещения играет важную роль в развитии умственных способностей ребенка. Замещение традиционно понимают как перенос значения с одного предмета на другой. Об онтогенезе функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии можно косвенно судить по результатам изучения становления их изобразительной, игровой деятельности и по возможностям обучения применению наглядных моделей. Эмпирических исследований, показывающих, в каком возрасте дети могут полностью (или частично) понимать значение различных заместителей, относительно немного. В то же время, эти данные чрезвычайно важны для успешной педагогической коррекции, реализующей принцип обучения, идущего впереди развития. Оно должно быть ориентировано на зону ближайшего, а не «дальнего» развития. Это связано с тем, что у ребенка, не имеющего достаточных психологических предпосылок к усвоению программного материала, возникает феномен «поверхностного обучения», не приводящего к истинному прогрессу в интеллектуальном развитии.

В программе «Воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью» указано, что к концу третьего года обучения дети с интеллектуальной недостаточностью, в игровой деятельности должны научиться применять предмет-заместитель, на четвертом году — использовать в игре знаки и символы [3].

Исследования А.А. Кольцовой показали большую роль взрослого в обучении действиям замещающего характера. Дошкольникам с интеллектуальной недостаточностью нужно объяснить все наглядными примерами («Посмотри, вот палочка, она будет мамой, а давай подберем, кто будет сыночком» и т.п.). Возможность понимать смысл заданий на знаково-символическое замещение появляется у незначительной части детей с интеллектуальной недостаточностью только к шести годам. Поскольку дети с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте в большинстве случаев не готовы к выполнению действий на знаковое замещение, попытки применения наглядных моделей при их обучении не только не способствуют лучшему усвоению знаний, но, наоборот, мешают этому процессу. Это происходит из-за того, что задание подобрать заместитель воспринимается детьми как самостоятельная (и

непонятная) задача. Они не могут ни придать значение, ни удержать его, даже в том случае, когда это делает за них взрослый. С возрастом у детей с интеллектуальной недостаточностью, так же как и у их сверстников с другими вариантами развития, улучшается возможность удерживать значение замещающего знака [2].

Согласно исследованиям А.А.Кольцовой, даже в условиях специализированного детского сада у значительной части детей с нарушениями интеллектуального развития замещающая функция еще недостаточно сформировалась. Это связано с тем, что процесс становления познавательной деятельности не только замедлен, но и глубоко специфичен из-за трудностей осознания цели выполняемых действий. Недостаточное понимание и удержание цели приводит к тому, что действия преимущественно носят имитационный, подражательный характер. Поэтому обучение применению заместителей оказывается малоэффективным для тех испытуемых, уровень познавательной деятельности которых очень низок [2].

С целью выявления особенностей игрового замещения у старших дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности было проведено экспериментальное исследование на базе специального дошкольного учреждения № 235 и специального детского дома № 3 для детей сирот с особенностями психофизического развития города Минска. В эксперименте принимало участие 40 детей, из них 20 – нормально развивающихся дошкольников и 20 – дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, возраст которых колебался от 5 до 6 лет. В ходе эксперимента были использованы методики Д. Б. Эльконина, Т. Д. Лукова, Г. А. Глотовой, адаптированные нами для изучаемой категории дошкольников.

С целью изучения возможностей испытуемых самостоятельно подбирать из окружающей обстановки предметы-заместители, ребенку индивидуально предлагалось отобрать предметы для игры и назвать их. Для определения возможностей детей использовать предметы-заместители, конкретно предлагаемые экспериментатором, каждому испытуемому предлагалось отобрать предметы для игры. С целью выявления способности детей к переименованию предметов была предложена адаптированная методика «Простые переименования», а для исследования особенностей осознания дошкольниками игровой условности замещения предметов использовалась адаптированная методика Г. А. Глотовой.

На основании результатов констатирующего эксперимента было выделено четыре основных уровня сформированности игрового замещения.

**Нулевой уровень** характеризуется отсутствием понимания значения заместителя. Ребенок не принимает задание, самостоятельно не прикасается к игрушкам, при показе требуемого действия бездействует или совершает неспецифические манипуляции, эхоталитично повторяя слова экспериментатора. Помощь не эффективна.

**Низкий уровень** определяется неустойчивостью и неосознанностью процесса замещения. Дети отдают предпочтение только сюжетным игрушкам. При побуждении к замещению затрудняются в выборе предметов-заместителей для игры и наделении их определённым значением, нуждаются в активной помощи педагога. Отмечаются трудности в переименовании предметов. Выражена тенденция закрепления определённого имени за одним и тем же предметом-заместителем, повторное переименование предметов не происходит. Отмечается ограниченность вариативного использования заместителей, проявляющаяся в том, что ребёнок не умеет подбирать и использовать разные предметы для одного и того же объекта замещения. Осознание игрового использования предметов не наступает.

**Средний уровень** замещения характеризуется недостаточной устойчивостью и осознанностью, однако сохраняется тенденция стереотипности и низкой вариативности данного процесса. Дети предпочитают сюжетные игрушки, но уже выбирают отдельные предметы-заместители, наделяя их привычным и часто наделяемым в игре значением. При побуждении к замещению отмечаются трудности в выборе предметов-заместителей и наделении их определённым именем, которые разрешаются организующей помощью педагога. Встречаются ошибки при переименовании предметов, лишь в отдельных случаях сохраняются трудности повторного переименования предметов. Осознание условного игрового использования предметов происходит лишь с опорой на реальные и видимые заместители. Осознание замещения персонифицированных игрушек вызывает затруднения.

**Высокий уровень** характеризуется устойчивостью, осознанностью и высокой вариативностью данного процесса. Дети, находясь на этом уровне, способны использовать неформальный игровой материал, наделяя предметы-заместители различными значениями. Стереотипность использования заместителей практически не отмечена. Испытывая некоторые трудности при повторном переименовании предметов, дошкольники справляются с проблемной ситуацией самостоятельно. Осознание игрового использования предметов протекает на вербальном уровне, без опоры на реальные заместители.

На основе результатов выполнения детьми обеих групп всех заданий были определены значения показателей вышеизложенных уровней, представленных в таблице 1.

Таблиця 1.

**Распределение испытуемых в соответствии с уровнями сформированности игрового замещения (%)**

Уровни сформированности игрового замещения	Группы дошкольников	
	Нормально развивающиеся дошкольники	Дошкольники с легкой степенью интеллектуальной недостаточности
Нулевой	–	25
Низкий	–	65,8
Средний	29,5	9,2
Высокий	70,5	–

Таким образом, анализ экспериментальных данных показал, что у дошкольников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности преобладающим является низкий уровень сформированности игрового замещения (65,8%), в то время, как у нормально развивающихся дошкольников нулевой и низкий уровень вообще отсутствует. Значительная часть детей с интеллектуальной недостаточностью (25%) имеют нулевой уровень сформированности игрового замещения. Необходимо отметить, что у 9,2% дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью наблюдается средний уровень сформированности игрового замещения, в то время как у нормально развивающихся дошкольников этот уровень составляет 29,5%. Высокий уровень сформированности игрового замещения характерен только для нормально развивающихся дошкольников.

На основании проведенного исследования можно прийти к выводу о том, что становление замещающей функции у детей с нарушениями интеллектуального развития отстает в сроках своего появления, а затем — в темпах ее совершенствования. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает.

Результаты экспериментального исследования объясняют необходимость целенаправленной работы по развитию понимания дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью предметных и символических знаков.

Овладение знаково-символической деятельностью должно образовывать единую, непрерывную и комплексную линию коррекционного воздействия.

Коррекционно-развивающая работа должна осуществляться систематически, с учетом сложного механизма и генезиса процесса замещения, его влияния на формирование знаковой структуры сознания, интеллектуального и личностного развития ребенка.

Для развития способности к замещению у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью необходимо создать дополнительные стимулирующие условия. Этими условиями являются:

единство знаковых систем в разных видах деятельности;  
сочетание словесных, игровых и графических способов выражения одного и того же содержания;  
использование предметных и графических заместителей разной степени обобщенности.

Коррекционно-развивающая работа по формированию игрового замещения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предполагает решение следующих задач:

- познакомить детей с действиями замещения;
- учить детей видеть в различных предметах возможные заместители других предметов, годных для той или иной игры;
- формировать умение использовать один и тот же предмет в качестве заместителя других предметов и наоборот;
- формировать умение осознанно и произвольно переносить значение с одного предмета на другой;
- учить детей действовать с различными заместителями, обозначающими предметы, животных, людей.

Для реализации поставленных задач, необходимо проводить специальное обучение по использованию предметных заместителей. Для этого необходимо организовать особую предметно-игровую среду, в которой ассортимент сюжетных игрушек дополнялся бы различным неструктурированным материалом. В процессе знакомства детей с предметами-заместителями необходимо соблюдать поэтапность введения заместителей. Учитывать разный уровень сходства с обозначаемым предметом или объектом. Учить детей подбирать к одному предмету несколько заместителей и, наоборот, одним заместителем замещать многие предметы. Необходимо осуществлять работу по поиску наиболее адекватного заместителя из нескольких возможных. На следующем этапе коррекционно-развивающей работы следует создавать игровое пространство, состоящее только из предметов-заместителей.



**Список использованных источников**

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6. – с. 62 – 76.
2. Кольцова, А. А. Особенности становления функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология – №5 – 2006. – с. 45- 51.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л. А. Тимофеева – Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007.
4. Соколова, Н. Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Науч.- исслед. ин-т деф-гии Акад. пед. наук СССР: Под ред. Л. П. Носковой. М.: Педагогика, 1984. – с. 30 – 47.

In article, are considered features of formation of znakovо-symbolical activity of the senior preschool children with easy degree of intellectual insufficiency, in particular, features of display of their game replacement.

**Keywords:** game activity, znakovо-symbolical activity, replacement, preschool children, intellectual insufficiency.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376 -056.24:81-028.31**

*И.Г. Номовир*

**КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ УСНОГО  
МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ГЛОБАЛЬНОГО ЧИТАННЯ  
У ДІТЕЙ 2-3 РОКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

У даній статті розкривається зміст процесу навчання і виховання дітей з синдромом Дауна раннього віку.

**Ключові слова:** синдром Дауна, ранній розвиток, корекція, компенсація, інтеграція.

В данной статье раскрывается содержание процесса обучения и воспитания детей с синдромом Дауна раннего возраста.

**Ключевые слова:** синдром Дауна, раннее развитие, коррекция, компенсация, интеграция.

Обучение общению представляет огромную значимость для детей с синдромом Дауна, так как способствует расширению возможностей их социальной адаптации и интеграции в общество. Имеющиеся нарушения в речевой сфере детей с синдромом Дауна в значительной степени препятствуют развитию их коммуникативных способностей.

Недостаточность и замедление развития зрительных, слуховых, кинестетических и других процессов восприятия нарушают развитие предпосылок речи уже в довербальном периоде и отражаются на формировании доречевых навыков. Так, рядом исследований доказано, что дети с синдромом Дауна реже фиксируют взгляд на лице говорящего, плохо прослеживают глазами за движущимся объектом, что затрудняет установление ими связи между предметом и его названием. Нарушения слуха вызывают трудности не только при обработке слуховой информации (в запоминании услышанного, в понимании сообщений и сосредоточении на них в условиях окружающего шума), но и при дифференциации речи от звуков окружающей среды. Общее снижение слуха также негативно влияет на развитие фонематического слуха, что затрудняет усвоение детьми звуков речи и включению их в слова [3, 4].

Кроме того, рядом зарубежных ученых трудности речевого развития и особенно процесса восприятия детей с синдромом Дауна рассматриваются не только в связи с их интеллектуальным дефектом и нарушениями слуха, но и в аспекте ушной и полушарной доминантности. В качестве особенностей отмечается преобладание правополушарных процессов в организации их речевой деятельности [1]. Доказательством этому служат нарушения на этапе перекодирования семантической программы в языковую форму, плохая артикуляция спонтанной речи, трудности усвоения синтаксиса и т.д. В связи с этим рассматривается эффективность применения глобального чтения при обучении разговорной речи детей разного возраста с синдромом Дауна [5]. Принимая во внимание, что семантика и синтаксис для устной и письменной речи являются одними и теми же, центральные речевые процессы (словарь, грамматический строй и др.) могут быть освоены как при слуховой, так и при зрительной форме предъявления. Сочетание зрительного сличения эталонных графических образов (слов на карточке) с называнием и показом реальных предметов, их обозначающих, создаёт возможность многоканального восприятия обращенной речи, что облегчает процесс усвоения детьми новых слов, способствует формированию и расширению словаря, стимулирует речевую активность.

Теоретический анализ проблемы развития устной речи у детей 2-3 лет с синдромом Дауна, а также выявленные нами в ходе констатирующего эксперимента её особенности, послужили основанием для разработки методики развития устной речи с использованием глобального чтения. Под **методикой развития устной речи на основе глобального чтения** у детей 2-3 лет с синдромом Дауна мы понимаем совокупность методов, средств и приёмов обучения, основанных на взаимосвязи слухового и зрительного восприятия речи, которые педагог в определённой последовательности направляет на формирование стойких зрительно-звуко-моторных образов слов. *Цель методики* – обеспечить развитие устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна, формировать стойкие зрительно-звуко-моторные образы слов за счет взаимосвязи зрительного и слухового восприятия речи (сопровождение демонстрируемых и называемых предметов словами, написанными на карточках).

*Структура* методики включает ряд компонентов: *теоретический, диагностический, процессуальный, содержательный, контрольно-оценочный.*

*Теоретической* основой явилась система общедидактических (принцип доступности, последовательности, систематичности и непрерывности, сознательности и активности) и специфических принципов. *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности обучения* реализовывался посредством максимального использования компенсаторных возможностей детей с синдромом Дауна, а именно, сохранности зрительного восприятия и зрительной памяти. С учетом этих особенностей были разработаны наборы карточек со словами, наиболее часто встречающимися в повседневной жизни детей, которые предъявлялись педагогом с их одновременным произношением и показом соответствующего предмета, картинки или фотографии. Коррекционная направленность обучения обеспечивалась путем включения в коррекционно-образовательный процесс доступных пониманию слов, подкрепленных зрительной наглядностью (карточек со словами) и позволяющих одномоментно воспринимать их. В качестве обучающей основы был положен *принцип глобального чтения* Глена Домана, базирующийся на зрительном восприятии написанных слов целиком [2].

*Принцип ситуационной обусловленности* в процессе развития устной речи на основе глобального чтения детей 2-3 лет с синдромом Дауна был направлен на моделирование практических ситуаций, сочетающих в себе элементы игры и инсценировки, позволяющих расширять опыт детей через взаимодействие с внешним миром. Для этого использовались естественные коммуникативные ситуации,

ежедневно повторяющиеся в структуре режима дня, а также создавались специальные речевые условия, позволяющие актуализировать доступные звуковые средства общения. Обыгрывание практических жизненных ситуаций с использованием, как реальных предметов, так и подписей к ним (слов на карточках), вызывало интерес к занятиям, повышало степень фиксации речевого материала не только в слуховой, но и в зрительной памяти.

*Принцип мотивационной обусловленности* заключался в актуализации потребностей и мотивов ребенка к общению. Побуждающим фактором в поддержании устойчивой мотивации к общению выступало использование метода "безошибочного обучения", заключающегося в принятии и поощрении любых попыток ребенка вступить в контакт, в продуцировании положительной эмоциональной реакции, ощущения успеха и веры в свои силы. Повышению уровня активации способствовало выполнение разнообразных действий с предметами, картинками, карточками со словами, манипулирование ими в процессе совместной предметно-практической деятельности ребенка со взрослым. Содержание программного материала включало обиходные названия предметов и действий, встречающиеся в повседневной жизни детей, отвечало их интересам и потребностям.

*Принцип нормализации жизнедеятельности* означал признание за детьми с синдромом Дауна тех же возможностей и прав, какие есть у нормально развивающихся детей. Гарантиями реализации данного принципа выступала организация речевой деятельности в условиях коррекционно-развивающей среды, которая включала соблюдение целостности педагогического процесса посредством обеспечения содержательной взаимосвязи между этапами работы, а также специально организованной предметно-пространственной среды. Это заключалось в правильном подборе речевого материала, соответствующих наглядных пособий (игрушек, бытовых предметов и т.д.), в создании условий для естественного речевого взаимодействия детей.

*Диагностический компонент методики* заключался в учете и анализе данных наблюдения за динамикой речевого развития каждого ребенка в процессе обучающего эксперимента, их сопоставления с уже имеющимися, полученными в ходе констатирующего эксперимента уровнями развития импрессивной и экспрессивной сторон речи.

*Процессуальный компонент* определял психолого-педагогические условия и этапы коррекционно-образовательной работы, структуру занятия, последовательность использования совокупности методов и приемов, обеспечивающих реализацию поставленных образовательных и коррекционных целей. Психолого-педагогические условия предусматривали: многократное повторение и закрепление

вырабатываемых речевых навыков, способствующее образованию здоровых динамических стереотипов; вариативность процесса повторения (изменение условий выполнения заданий, использование разнообразных приемов и содержания занятий), вызывающая ориентировочно-исследовательский рефлекс, интерес, эмоции, внимание; сочетание повторения знакомых слов с дозированным включением новых слов.

Коррекционно-образовательная работа по развитию устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна реализовывалась в три этапа, которые были определены как *мотивационно-ориентировочный*; *ознакомительно-обучающий*, *ситуационно-практический*.

Задачами **первого этапа** (*мотивационно-ориентировочного*) коррекционно-образовательной работы были: стимуляция зрительного восприятия; установление зрительного контакта, фиксация взгляда на лице педагога непродолжительное время, формирование умения переводить взгляд на предъявляемый объект (реальный предмет и карточку со словом); привлечение слухового внимания к звучащим словам и его сосредоточение; стимуляция тактильных ощущений при обследовании предметов и игрушек; воспитание эмоциональной отзывчивости ребенка в процессе предметно-личностного общения со взрослым.

В задачи **второго этапа** (*ознакомительно-обучающего*) коррекционно-образовательной работы входило: расширение понимания значения слов; развитие слухового и зрительного внимания к звучащим словам с помощью карточек с написанными словами; соотнесение реальных предметов или игрушек с соответствующими предметными картинками или фотографиями с подписями; стимулирование отраженного произношения ребенком изучаемого слова любым доступным способом (отдельные звуки, звукокомплексы, лепетные слова, звукоподражания); развитие артикуляционных движений. На данном этапе демонстрация знакомой игрушки или предмета сопровождалась ее называнием и показом изображения (фотографии или предметной картинки) с написанным словом.

На **третьем этапе** (*ситуационно-практическом*) коррекционно-образовательной работы решались следующие задачи: закрепление умения понимать знакомые слова, написанные на отдельных карточках, запоминать их, показывать соответствующий предмет, игрушку или выполнять действие; стимулирование произнесения написанных на карточках слов любым доступным способом (полностью, частично, звукоподражание); совершенствование умения использовать карточки

со словами как средство общения, как дополнение и поддержание собственной речи; развитие памяти, внимания, мышления.

Основной формой обучения детей 2-3 лет с синдромом Дауна являлись индивидуальные занятия. Они использовались на всех этапах работы, включая различные виды деятельности (предметно-практическая, игровая, речевая). Закрепление и совершенствование полученного опыта по использованию карточек со словами как средства общения проходило также в естественных условиях (повседневные ситуации, режимные моменты, выполнение гигиенических процедур, принятие пищи и т.п.), на других занятиях.

**Общая структура занятия** по развитию устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна включала три части: *подготовительную, основную и заключительную*.

В *подготовительной* части устанавливался положительный эмоциональный контакт с ребенком, ласковое обращение к ребенку по имени. С целью развития слухового и зрительного восприятия привлекалось внимание ребенка к неречевым звукам (использовались простейшие детские музыкальные инструменты или звучащие игрушки, пение взрослого). Для поддержания голосовых реакций ребенка педагог повторял за ним звуки, улыбался, кивая головой, варьируя тембр и громкость голоса. *Основная* часть занятия включала непосредственное обучение словам. При этом педагог размещался на уровне глаз ребенка, фиксируя его внимание попеременно то на игрушке или карточке со словом, то на своих губах, стимулируя ребенка переводить взгляд и подражать артикуляционным движениям. Содержание основной части занятий варьировалось в зависимости от возможностей и особенностей психофизического развития каждого конкретного ребёнка. Важным моментом являлось подбадривание, словесное поощрение, стимулирующее речевую активность и повышающее мотивацию детей к общению. Помощь педагога заключалась в совместном выполнении действий, в сенсомоторной стимуляции в сочетании с развитием зрительного и слухового восприятия и внимания. Для этого детям предъявлялись игрушки, резко отличающиеся друг от друга по свойствам, чтобы различия между ними были явно видны, использовался прием внезапного появления и исчезновения игрушки. *Заключительная* часть занимала непродолжительное время и подразумевала яркую, эмоциональную похвалу деятельности ребенка. В завершение использовался определённый ритуал, свидетельствующий об окончании занятия (например, похлопать в ладоши вместе с ребенком).

В разработанной нами методике доминирующими методами обучения стали: *информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный* метод, а также элементы

*поискового* метода. Так, на заняттях першого (*мотиваційно-орієнтованого*) і другого (*ознакомительно-обучаючого*) етапів експериментального навчання в якості ведучих методів виступали інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи.

Реалізація *інформаційно-рецептивного* метода состояла в демонстрації наглядного матеріала (розгляд предметів, іграшок, карточок со словами), показі способів виконання тих или иных дій з ними (ощупування, обстеження, маніпулювання), пред'явленні дітям визначених знань (описання якостей іграшки или предмета, інструктаж) аудіовізуально, вербально. Це було направлено на розширення представлень дітей о предметах ближнього оточення, обогачення их чуттєвого отпята, на організацію и забезпечення зрительного и слухового сприйняття, розвиток произвольного уваження, розуміння значення слів.

Застосування *репродуктивного* метода навчання заключалося в розвитку уміння встановлювати зв'язь між предметом и словом, правильно підбирати карточки со словами к предметам и картинкам, произносити их названія любым доступним способом. Це було направлено на формування у дітей стійких зрительно-звукомоторних образів слів, навчання звукопроизношення, подражання артикуляційним рухам педагога.

На заняттях третього етапу (*ситуаційно-практичного*) формуючого експерименту використовувалися елементи *поискового* метода, побуджуючі дітей знаходити карточки со знакомими словами на відповідних іграшках и предметах из ближнього оточення, називати их. Це сприяло осмисленню цих слів, их кращому розумінню, стимулювало произносительную сторону мови, підтримувало емоційний стан и інтерес к комунікативному взаємодію з дорослим. Реалізація даного метода проходила в процесі включення вивчаємих слів в комунікативні життєві ситуації (режимні моменти, во время ігор, на других заняттях и т.п.).

В руслі даних методів ведучими виступали такі *приєми*, як: демонстрація, спостереження, вправи, ігри-потешки з рухами, дидактичні ігри, ігри перед дзеркалом, імітація. В спільній з педагогом діяльності діти розглядали об'єкти ближнього оточення (іграшки, продукти харчування, предмети мебелі, одягу и т.п.), досліджували их; спостерігали за способами дій педагога; виконували маніпулятивні рухи по подражанию; порівнювали реальні предмети з их названнями, написаними на карточках, зображеннями на фотографіях или картинках; підбір відповідних карточок со словами к розглядаємому предмету или картинкам.

**Контрольно-оценочный компонент** предполагал анализ и оценку результатов коррекционно-образовательного воздействия после формирующего эксперимента, отражал результативность предложенной методики развития устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна с использованием карточек с написанными словами.

Коррекционно-образовательный эффект используемых в единстве перечисленных выше методов и приемов обучения проявился в формировании у детей 2-3 лет с синдромом Дауна умения фиксировать взгляд на лице педагога, переводить взгляд на предъявляемый объект, прислушиваться к голосу педагога, устанавливать связь между предметом и словом в процессе предметно-личностного общения, соотносить реальные предметы или игрушки с соответствующими предметными картинками или фотографиями с подписями, отраженно произносить некоторые слова любым доступным способом (полностью, частично, звукоподражание).

Таким образом, разработанные нами содержание и методика развития устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна способствовали лучшему пониманию и усвоению детьми новых слов, расширению пассивного словаря, развитию артикуляционных возможностей, повышению речевой активности.

#### **Список використаних джерел**

1. Балонов, Л.Я., Деглин, В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1976. – 218 с.
2. Доман, Г. Как научить ребенка читать / Г. Доман. Пер. с англ. Г.Г. Криашеиной. – М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2004. – 255 с.
3. Кумин, Либби Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна. – М.: Благотворительный фонд "Даунсайд Ап", 2004. – 274с.
4. Лейн, Д., Срэтфорд, Б. Современные подходы к болезни Дауна / Д. Лейн, Б. Срэтфорд; пер. с англ. М.Г. Блюминой. – М.: Педагогика, 1991 – 336 с.
5. Fidler, D.J., Philofsky, A. & Hepburn, S. (2007). Language phenotypes and intervention planning: bridging research and practice. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research*. 13, 47-57.

*Отримано 28.2. 2012*



УДК 376 - 056.36 : 81 - 028.31

*О.М. Посвістак*

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито деякі аспекти формування мовленнєвої комунікаційної компетентності учнів початкової школи з вадами інтелекту.

**Ключові слова:** мовленнєва комунікаційна компетентність, вади мовлення, корекція мовлення, розумово відсталі діти.

В статье раскрыты некоторые аспекты формирования речевой коммуникационной компетентности учеников начальной школы с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** речевая коммуникационная компетентность, недостатки речи, коррекция речи, умственно отсталые дети.

У Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) наголошується на необхідності вдосконалення освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в системі закладів суспільної виховання, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності та соціальної адаптації, розвитку адаптаційних можливостей [6].

Місія спеціального загальноосвітнього закладу для дітей з вадами розумового розвитку допомогти кожній дитині усвідомити сенс свого життя, адаптуватися й інтегруватися в суспільстві. У законодавчих документах держави увагу звернено на створення сприятливих умов для адаптації учнів у соціумі, на їхню участь у системі сучасних суспільних відносин. Головною метою школи при розвитку життєвих компетентностей є створення необхідних умов і стимулювання навчально-пізнавальної, практичної та комунікативної діяльності, необхідної для формування, застосування та здобуття досвіду, успішної реалізації життєвих навичок. Життєві навички не можна сформувати, розвинути й удосконалити поза щоденною пізнавальною, практично перетворювальною та комунікативною діяльністю учнів [4].

Специфіка вад мовлення та їх корекція у дітей із дефектами розумового та фізичного розвитку залежить від особливостей їх вищої нервової і психічної діяльності. Адже оволодіння мовленням - активний процес пошуків, спостережень, порівнянь, установлення відношень і узагальнень. Вади мовлення учнів початкових класів

допоміжної школи мають системний характер. У них не сформовані всі операції мовленнєвої діяльності: слабкість мотивації, знижена потреба в мовленнєвому спілкуванні, грубо порушено програмування мовленнєвої діяльності і створення внутрішніх програм мовлення, реалізація мовленнєвої програми з попереднім задумом, його відповідність мотиву і меті мовленнєвої діяльності [3].

О. Леонтьєв наголошує „... все, що ми говоримо в буденному житті, ми говоримо для чогось (мотив) і чомусь (мета), і якщо хочемо, щоб учень продукував в умовах навчального процесу те чи інше висловлювання, необхідно створити йому такі зовнішні і внутрішні обставини, за яких він був би змушений вживати бажане для нас (за змістом) мовленнєве висловлювання”.

Коли ми говоримо про розвиток мовлення, то маємо на увазі: розуміння, відтворення, сприйняття, запам'ятовування звуків, складів, речень і цілого тексту. Тому логопедична робота в допоміжній школі носить системний і комплексний характер. Вона починається із засвоєння дітьми понять: звук, склад, слово, речення з його правильним граматичним оформленням; і нарешті - формується зв'язне мовлення або мовленнєва комунікативна компетенція [3].

Створення мовленнєвого середовища, спеціальна організація мовленнєвих ситуацій в допоміжній школі є головними умовами успішної роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів з вадами розумового розвитку.

У грудні 2010 року в Солобковецькій спеціальній загальноосвітній школі – інтернаті Хмельницької обласної ради був обстежений стан формування мовленнєвої компетентності 46 учнів 2-4 класів за оціночною шкалою, яка містила в собі такі показники: уміння сприймати текст на слух, розвиток діалогічної та монологічної мови, володіння створювати усні та писемні висловлювання ( за допомогою вчителя), культура мовлення.

Аналіз показників стану мовленнєвої діяльності обстежених учнів дали змогу зробити наступні і висновки:

- У 81 % учнів початкових класів наявні порушення мовлення усного чи письмового ( діти-логопати);
- 67 % учнів неправильно структурують усні висловлювання, а записати їх можуть тільки за допомогою дорослого;
- 55 % дітей нечітко відповідають на питання після прослуховування тексту, відповіді короткі, часто "так", "ні";
- Лише 28 % учнів можуть самостійно скласти 2 – 3 речення ( монолог), але тільки за зразком;
- 40 % обстежених дітей не хотіли вести діалог з дорослими, замикалися в собі.

Дані обстеження спонукали до пошуку шляхів формування мовленнєвої компетентності учнів. На засіданні шкільної психолого-

медико-педагогічної комісії було прийнято рішення – розпочати експеримент щодо створення мовленнєвого середовища. Учасниками експерименту були: вчителі початкових класів Грох М.А., Штокало Т. Г., Тульська О.А., вихователі Сичевська Т.П., Долішна С.О., Зацепіна А.В., Сноз А.В., Кушнір Н.І., Ольшевський А.Л., логопед Пелюх Ю.С., психолог Карначова К.Є. та учні. При його проведенні були враховані:

- вікові та психологічні особливості дітей;
- рівень пізнавальної діяльності розумово відсталих молодших школярів.

Результати проведеного експерименту спонукали до розробки нами програми формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів, яка містить в собі взаємозв'язок усіх сфер життя учня в школі – інтернаті.

Метою програми є: створення мовного середовища як головної умови розвитку і корекції мовленнєвої діяльності дітей з вадами психофізичного розвитку. Складовими компонентами цієї програми є:

1. Набуття учнями знань про мовлення: усне і писемне, діалог і монолог, про особливості висловлювань, про ситуацію спілкування.

2. Формування в учнів умінь визначити наступний складник мовленнєвого ланцюга (ймовірно прогнозування).

3. Розвиток емоційної сфери дітей, який сприяє формуванню позитивної самооцінки у дітей.

4. Допомога учням, що мають недоліки мовлення і, внаслідок цього, не встигають у навчанні.

Протягом 2011 року робота з формування і розвитку мовленнєвої компетентності учнів молодших класів проводилась за напрямками, запропонованими Н. Мовчан [5] та адаптованою для розумово відсталих дітей початкової школи ( див. табл. 1).

Таблиця 1

№ з/п	Напрями роботи	Зміст роботи
1	Формування загальних мовленнєвих навичок	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розвиток слухової пам'яті дітей, навчання вміння слухати і чути звернене до них мовлення; навчання диференціювання звуків, уміння впізнавати джерело звука;</li> <li>• відпрацювання правильного мовленнєвого вдиху і видиху;</li> <li>• формування плавного мовлення з паузами між реченнями;</li> <li>• навчання правильного інтонування, наголошування, виразності мовлення;</li> </ul>
2	Розвиток фонетико-фонематичної	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підготовка артикуляційного апарату до постановки звуків;</li> </ul>

	сторони мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• постановка звуків;</li> <li>• розрізнення голосних і приголосних звуків на слух;</li> <li>• диференціація звуків;</li> <li>• розвиток фонематичного аналізу, синтезу та фонематичних уявлень (виокремлювати голосні на початку і в кінці слова, послідовно називати ряд голосних);</li> </ul>
3	Удосконалення імпресивного мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розвиток уваги до мовлення близьких (удосконалення навичок розуміння словесних узагальнень,, виокремлення назв предметів, дій, ознак предметів);</li> <li>• формування вміння утримувати в пам'яті й відтворювати сприйнятий на слух матеріал</li> </ul>
4	Розвиток й корекція лексичної сторони мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Називання прізвищ та імен;</li> <li>• формування глибоких знань про пори року та їхні характерні ознаки;</li> <li>• ознайомлення з домашніми і дикими тваринами, вивчення назв різних частин тіла тварин;</li> <li>• сформування уявлень про овочі, фрукти, ягоди, гриби, квіти, дерева;</li> <li>• закріплення знань про предмети класної кімнати і шкільних кабінетів;</li> <li>• формування знань про іграшки, ігри,</li> <li>• ознайомлення із життям країни розширення знань про свята ;</li> <li>• виховання уважності до зміни граматичних форм слів і до багатозначності слів;</li> <li>• навчання утворювати слова зі зменшувально – пестливим значенням;</li> <li>• виховання вміння добирати споріднені слова;</li> <li>• розвиток уваги до зміни граматичних форм слів залежно від роду, числа, відмінка, часу дії</li> </ul>
5	Навчання зв'язного мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Корекція розмовного мовлення: вміння вести нескладний діалог, ставити</li> </ul>

		<p>запитання, правильно та швидко добирати для відповіді потрібне слово;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виховання вміння робити повідомлення про доручене завдання, ставити одне одному запитання;</li> <li>• навчання елементарних та доступних прийомів опису, вміння об'єднувати окремі вислови у невеличкі зв'язні повідомлення (оповідання за малюнком, за серією малюнків);</li> <li>• навчання складати прості невеличкі за змістом оповідання з описом предметів, іграшок і дій із ними;</li> <li>• навчання переказувати прочитаний текст</li> </ul>
б	Формування граматичного рівня мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навчання узгоджувати прикметники і дієслова з іменниками;</li> <li>• виховання вміння узгоджувати числівники з іменниками;</li> <li>• навчання складати прості речення з прямим із прийменниками, виокремлювати слова з речень за допомогою питань;</li> <li>• звертання уваги на порядок слів та зміни форм слів у простому реченні шляхом складання речень із прийменниками та без прийменників, поширення речень за допомогою запитань, складання речень із заданими словосполученнями;</li> <li>• зосередження уваги на реченні з однорідними членами;</li> </ul>

В рамках реалізації даної програми, формування мовленнєвої компетенції молодших школярів відбувалось дід час спеціально організованого педагогами корекційно – педагогічного процесу. Вчителі створювали природні мовленнєві ситуації на уроках, заняттях з ритміки, під час перерв, а вихователі - під час корекційно-виховних заходів та в процесі щоденного спілкування з дітьми в позаурочний час . Водночас використовувались різні ігрові прийоми та вправи, спрямовані на виховання в дітей швидкої реакції-відповіді. Вчителі і вихователі разом із логопедом розробили ситуативні завдання, які звертали увагу учнів безпосередньо на ситуацію спілкування, вчили аналізувати , орієнтуватися в ній.

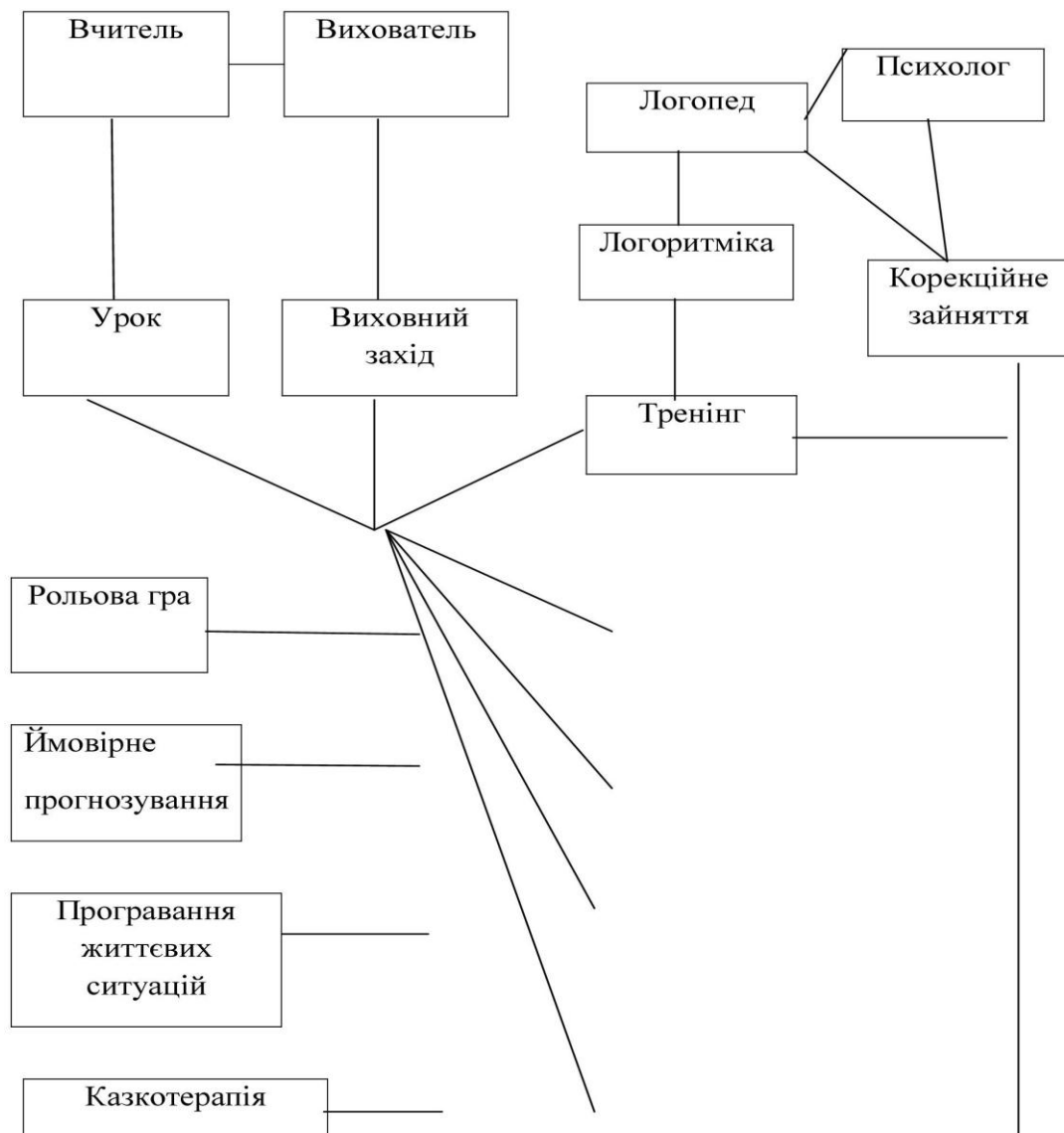
Для розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови та заняттях з логопедії організувались ігри або цікаві для дітей заняття, тематичні бесіди на теми: „ Всяка річ працею створена“, „Моя сім'я “,

„ Я і школа", „ На перерві " „ Як стати привабливим" тощо, інсценізація уривків з казок , ігрові практичні ситуації.

Педагогічними працівниками використовувались різні методи, прийоми і форми роботи, щодо вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів початкових класів: програвання проблемних ситуацій; рольові ігри; ймовірне прогнозування; складання діалогів та монологів за життєвою ситуацією, картиною, опорними словами; відгодування загадок до лексичної теми („Зима”, „Весна”, „Дикі тварини”); казкотерапія; інтерактивні методики: „Сніжний ком”, „Шлях до мрії”, „Асоціативний кущ”, „Мікрофон”.

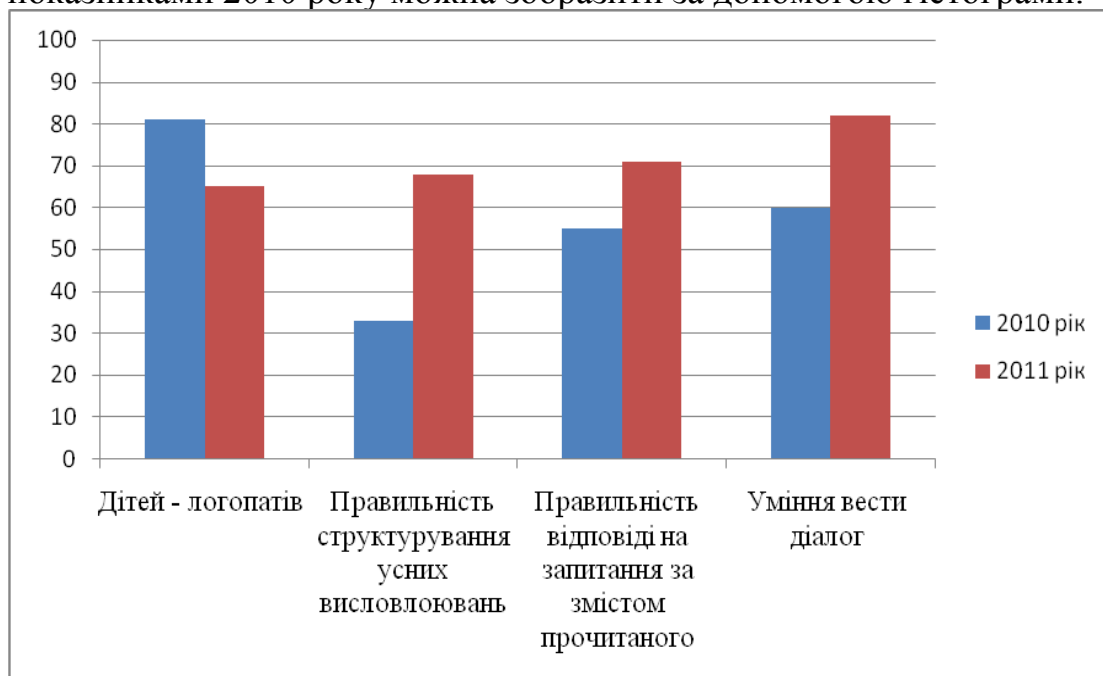
Корекційно-педагогічний процес в режимі експерименту можна представити схемою 1

Схема 1.



На протязі всього експерименту проводився моніторинг стану мовленнєвої компетенції учнів експериментального класу. В грудні 2011 року було проведено чергове обстеження мовленнєвої компетентності учнів 2-4 класів, яке показало, що у 60% учнів даного класу мають навчальні досягнення на середньому рівні; 20 % - на достатньому рівні; 20 – на початковому рівні.

Порівняльний аналіз показників стану мовленнєвої комунікативної компетенції 2011 року обстежених учнів в порівнянні з попередніми показниками 2010 року можна зобразити за допомогою гістограми:



Результати проведеного повторного вивчення стану розвитку мовленнєвої комунікативної компетенції дозволяє зробити висновок про покращення стану розвитку мовлення учнів школи із ЗНМ, зокрема у 2011 році зменшилась кількість дітей -логопатів. Детальне вивчення якісного складу логопедичних груп підтвердило зменшення кількості дітей саме із загальним недорозвитком мовлення. Покращились показники сформованості мовленнєвої компетенції саме щодо правильності усних висловлювань дітей, уміння вести діалог, вести бесіду за змістом прочитаного. Особливо покращились показники щодо правильності структурування усних висловлювань дітей із ЗНМ (в порівнянні з 2010 роком підвищились на 35%).

Проведення експериментального корекційно-педагогічного процесу переконливо показало, що при даній системі корекційної роботи, яка спирається на послідовність, тренування та єдність емоційної, розумової та мовленнєвої діяльності, значно успішніше, ніж у звичайних умовах навчання формується і розвивається мовленнєва комунікативна компетентність розумово відсталих дітей початкової школи із ЗНМ.

На основі експериментальних досліджень, аналізу науково – методичної літератури ( О. Хохліна, Є.Воронова), періодичних видань, програм для 2- 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей, на основі накопиченого досвіду корекційної роботи, рівня розвитку мовленнєвої компетентності учнів 2 – 4 класів нами розроблена модель мовленнєвої компетентності випускника початкової спеціальної школи для дітей з вадами розумового розвитку, яку можна представити схемою 2. На нашу думку, саме такими мовленнєвими компетенціями повинен володіти учень допоміжної школи на кінець 4 класу, щоб успішно адаптуватися до навчання в 5-9 класах.

Схема 2

Модель мовленнєвої компетентності випускника початкової школи для дітей з вадами розумового розвитку

ВИПУСКНИК ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ			
Знає	Уміє	Розуміє	Готовий
Правила вимови слів	Правильно вимовляти слова, будувати речення	Чуже мовлення, звернення	Стежити за власним мовленням, виправляти помилки
Правила усного та писемного мовлення, передбачені програмою	Складати невеликі висловлювання, записувати їх	Смисл почутого, прочитаного	Самостійно добирати лексику для висловлювання і ведення діалогу
Формули мовленнєвого етикету	Вести діалог	Важливість здобуття знань з рідної мови	Робити певні прості висновки, наводити приклади, відповідати на запитання
Значення слів, які використовує у повсякденному мовленні	Дотримуватись правил мовленнєвого етикету	Зміст і пояснює значення активного словника, близьких за значенням слів	Виявляти оцінне ставлення до певної життєвої ситуації, до регуляції своєї поведінки, до доброзичливих стосунків.



Правила звертання до інших в різних життєвих ситуація	Роботи самооцінку своєї мовленнєвої діяльності( в міру розвитку пізнавальної сфери, ступеня вираженості дефекту)	Важливість доречного вживання у мовленні слів з певним лексичним значенням	Здійснювати мовленнєвий супровід своїх дій
-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

Таким чином, успіх формування мовленнєвої комунікативної компетенції учнів початкових класів допоміжної школи залежить від узгодженості в роботі всіх педагогічних працівників, які працюють з дітьми.

Корекційні педагоги, логопеди та вихователі закладу мають спиратися на принцип корекційної спрямованості та індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку кожного учня, які в поєднанні з навчально-пізнавальною та корекційної-педагогічною діяльністю сприяють створенню сприятливих умов для становлення, розвитку і реалізації мовленнєвої комунікаційної компетенції.

#### Список використаних джерел

1. Блеч Г. Забезпечення якості знань як основа підвищення ефективності навчання в допоміжній школі // Дефектологія. – №4. – 2005. – С. 8-12.
2. Доброносова Н. Робота з описовими загадками на логопедичних заняттях // Дефектолог. – 2010. – № 9. – С. 24-25.
3. Івахненко Л. Формування життєвих компетентностей учнів з особливими потребами // Дефектолог. – 2010. – № 12. – С. 6-7.
4. Мовчан Н. Логопедична підготовка дітей із ЗНМ // Дефектолог. – 2011. – № 9. – С. 16-27.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 23. – С. 4-6.
6. Сергієнко Л. Формування життєво – мовленнєвої компетенції учнів // Дефектолог. – 2011. – № 2. – С. 30-31.
7. Хохліна О. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі // Дефектологія. – №3. – 2003. – С. 5-10

In the article some aspects of forming of speech of communication competence of students of initial school are exposed flawly intellect.

**Keywords:** speech of communication competence, broadcasting defects, correction of broadcasting, mentally backward children.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376-056.24**

***К.М. Рагель***

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ**

Стаття розкриває актуальність проблеми формування комунікативних умінь в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю. Розглядаються сутності характеристики комунікативних умінь; визначені особливості мовленнєвої комунікації учнів допоміжної школи; аналізується педагогічний досвід.

**Ключові слова:** учні молодших класів з інтелектуальною недостатністю, спілкування, комунікація, комунікативні вміння.

Статья раскрывает актуальность проблемы формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются сущностные характеристики коммуникативных умений; определены особенности речевой коммуникации учащихся вспомогательной школы; анализируется педагогический опыт.

**Ключевые слова:** учащиеся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, общение, коммуникация, коммуникативные умения.

Социальный опыт ребенка с интеллектуальной недостаточностью складывается под влиянием общественных отношений и связей, на основе коммуникации с другими людьми. Ведущим механизмом такого влияния и взаимодействия является общение (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.) [3].

В Республике Беларусь особое внимание обращается на развитие коммуникативной деятельности детей с особенностями психофизического развития (А.М. Змушко, С.В. Комарова, Т.Л. Лещинская, С.Ф. Левяш, Т.В. Лисовская и др.). Так, одной из задач вспомогательной школы является формирование у учащихся необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся коммуникативные умения. В связи с этим совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее

начальном звене. Исходя из этого, считаем необходимым разработку целостной методической системы, направленной на формирование коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которая включала бы не только содержательный аспект, но и собственно механизмы педагогического воздействия.

### **Сущностные характеристики коммуникативных умений**

Реализация коммуникативного подхода обучения языку предполагает ориентацию на развитие учащегося с интеллектуальной недостаточностью как субъекта общения (А.К. Аксенова, Т.Л. Лещинская, О.В. Мамонько, И.А. Свиридович). Именно такой подход реализуется не только в методах обучения правильной речи на коммуникативной основе, но и в создании условий развития у учащихся навыков общения, способностей коммуникативного взаимодействия в социальном окружении [5].

В рамках нашей работы мы рассматриваем общение, коммуникацию в деятельностной парадигме. Понимание общения как деятельности позволяет осознать внутренние механизмы процесса, его индивидуальную сущность, провести его тщательный анализ, выделив и охарактеризовав основные структурные компоненты (предмет, потребность, мотив, цель, способы, результат). Внешним проявлением общения являются акты общения, коммуникативные акты.

Общение является одной из фундаментальных научных проблем. Различные его аспекты рассматриваются в философских, психологических, психолингвистических, лингвистических и педагогических исследованиях. С точки зрения языкознания, общение – синоним коммуникации и трактуется как процесс передачи мысли.

В педагогическом энциклопедическом словаре общение трактуется как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В таком понимании основными характеристиками общения выступают: взаимная направленность действия партнеров по общению (двусторонний характер процесса); активность каждого партнера; субъективность общающихся, когда каждый из них выступает как личность, а не объект какого-либо воздействия. Таким образом, не каждое направленное действие может рассматриваться как акт общения. В этой связи можно сказать, что понятие "общение" несколько шире и многограннее понятия "коммуникация".

В исследовании А.А. Бодалева отмечено, что процесс общения будет более эффективным, если его участники обладают определенным набором коммуникативных умений, составляющих "коммуникативное ядро" личности.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные определения понятия "коммуникативные умения". По мнению В.Д. Ширшова, коммуникативные умения представляют собой комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

Е.С. Грабчикова характеризует коммуникативные умения как возможность быстро и правильно планировать свою речь; правильно выбирать содержание акта общения, обеспечивать обратную связь [4].

Понятие "коммуникативные умения" тесно связано с понятием речевой активности. Так, по мнению М.Р. Львова, речевая активность состоит из компонентов, которые структурно входят и в коммуникативные умения: быстрота речевых реакций в диалоге; точность выбора слов; правильность развертывания синтаксических конструкций.

По содержанию коммуникативных умений Л.Р. Мунирова выделила следующие группы умений младших школьников.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения; умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения; умений соотносить средства вербального и невербального общения.

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению; умений доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; умений применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач; умений оценить результаты совместного общения.

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Учитывая структуру коммуникативной деятельности и звенья акта общения, С.В. Проняева выделила следующие коммуникативные умения: ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; планировать содержание акта общения; подбирать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации к партнерам по общению; реализовывать задуманное в процессе общения; оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения.

В исследовании А.А. Леонтьева определены коммуникативные умения, которые соотносятся с четырьмя основными этапами речевой деятельности. А.А. Леонтьев писал: "Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание смысла общения. Он должен, в третьих, найти адекватные для передачи этого сообщения. Он должен, в четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным"[2].

Ряд исследователей (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) считают, что на развитие речи в целом и на развитие коммуникативных умений, в частности, очень большое влияние оказывает мотивационный компонент.

М.И. Лисина, А.Г. Рузская выделили три вида мотивов, побуждающих ребенка вступить в общение с взрослым: деловые мотивы, которые побуждают ребенка к общению с взрослым для скорейшего достижения результатов деятельности; познавательные мотивы, которые служат для получения и обсуждения познавательной информации; личностные мотивы, которые стимулируют ребенка к общению ради сопереживания, оценки поступков и личностных качеств.

При отсутствии мотива возникновение общения практически невозможно [4].

Под коммуникативными умениями мы понимаем желание вступать в контакт и умение организовать и поддержать общение. В нашем исследовании мы рассматриваем умения, которые необходимы личности для осуществления коммуникации. Эти умения включают: осознание внешних условий ситуации (говорить о своих намерениях, ориентироваться в коммуникативной ситуации); планирование содержания акта общения (находить информацию, планировать ход общения, обосновывать целесообразность своих предложений); выбор и использование вербальных и невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией (вступать в процесс общения, привлекать внимание собеседника к себе, эмоционально выразить мысли); управление процессом общения (раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание); оценку результатов общения и изменение коммуникативного и речевого поведения (слышать партнера, адекватно понимать смысл его высказываний и действовать в соответствии с ними, оценивать эмоциональное поведение партнера).

Особенности формирования коммуникативных учений учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Проблемой становления речи детей с интеллектуальной недостаточностью в психологическом аспекте занимались Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др. В последние годы приоритетное развитие получило использование психолингвистического подхода как специфического направления исследования речи детей с психофизическими нарушениями (В.К. Воробьева, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, Л.Б. Халилова и др.). Теоретическая и практическая важность изучения данного аспекта определяется тем, что разработка психолингвистических и лингводидактических основ формирования речи способствует уточнению представлений о специфике обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Согласно антропоцентрической концепции языкового образования обучение должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Эта направленность предполагает овладение учащимися, по возможности, всеми видами речевой деятельности. Характерной особенностью коммуникативной компетенции является связь определенного объема знаний с умениями и навыками общения.

В психолого-педагогической литературе довольно глубоко раскрывается своеобразие той психофизиологической основы, на которой происходит формирование речи детей с интеллектуальной недостаточностью (Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф). Поскольку основные закономерности психического развития ребенка едины для нормы и патологии, то целый ряд общих черт (закономерностей) можно обнаружить в становлении речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому система коррекционной работы по формированию речи учащихся вспомогательной школы должна строиться на основе учета закономерностей формирования речи детей в норме, в тесной взаимосвязи работы над различными сторонами речи (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер). Однако становление речи у детей с интеллектуальной недостаточностью по сравнению с нормально развивающимися происходит в более поздние сроки, осуществляется замедленным темпом, отличаясь при этом качественным своеобразием. Это выражается в бедности и ограниченности словарного запаса, недоразвитии семантики слова (бедность стоящих за словом смысловых связей, их недостаточная системность), нарушении соотношения слова и образа, неадекватности понимания чужой речи, однотипных структурах предложений.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерным является несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения (О.К. Агавелян, В.Г. Петрова, В.А. Ковальчук, С.В. Комарова и др.). Это обусловлено низким уровнем сформированности коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Так, для выпускников вспомогательной школы характерны трудности в установлении речевой коммуникации с людьми, что проявляется в эмоциональной напряженности, неуверенности (И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, О.Е. Шаповалова и др.) [1].

Речевое общение осуществляется посредством диалога. Исследователи считают, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью необходимо как можно раньше приучать к диалогу (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, О.В. Мамонько, И.А. Свиридович и др.).

Впервые развернутую характеристику общих диалогических умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью привела В.Г. Петрова (1977). Автор подчеркивала, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью редко выступают инициаторами диалога. Эти дети мало интересуются окружающим, что дает им мало поводов задавать вопросы или вступать в беседу. По мнению автора, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью зачастую не отвечают на обращения взрослого, не поддерживают возникающую беседу. Это обусловлено тем, что для данной категории детей характерна инертность нервных процессов и замедленные реакции на воздействия.

Исследование Д.И. Бойкова позволило сделать вывод о том, что ведущими факторами, вызывающими отклонения в развитии личности ребенка, связанные с общением, являются недостатки направленности позиции ребенка в коммуникации и недостаточное владение средствами коммуникативной деятельности.

В исследовании Р.К. Луцкиной отмечено, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью лучше отвечают на вопросы, чем формулируют их; они больше общаются с взрослыми, чем со сверстниками, при этом они инуждаются в постоянных организующих и побуждающих действиях со стороны взрослых.

В.А. Ковальчук, исследуя проблему организации речевого общения учащихся с интеллектуальной недостаточностью украинских школ, отмечает, что необходимым компонентом работы на всех этапах является создание мотивационной основы говорения в каждом конкретном случае путем введения учащихся в речевую ситуацию с говорящим и слушающим [1].

Зачастую дети с интеллектуальной недостаточностью стараются избежать речевого общения. По мнению Д.И. Аугене, речевое общение между ребенком с интеллектуальной недостаточностью и собеседником оказывается недолговременным и неполноценным, что обусловлено следующими причинами: истощаемостью побуждений к высказываниям; отсутствием необходимых для ответа и поддержания диалога запаса представлений; бедностью словарного запаса.

В ряде исследований подчеркивается, что обязательным компонентом содержания обучения речевой коммуникации является усвоение школьниками формул речевого этикета (М.Ф. Гнездилов, А.М. Змушко, В.А. Ковальчук, Т.Л. Лещинская). Известно, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью по сравнению с учащимися массовой школы очень слабо развита культура диалога вообще, и этикета в частности. Ученики вспомогательной школы должны знать и использовать в речи формы приветствия, обращения, благодарности, извинения, знакомства, просьб, прощания, поздравления, приглашения, которые необходимы для овладения культурой общения. Усвоение учащимися с интеллектуальной недостаточностью различных речевых шаблонов, используемых в качестве формул речевого этикета, происходит в процессе выполнения ими коммуникативных заданий в форме учебно-речевых ситуаций, которые предоставляют для этой цели самые благоприятные возможности.

Исследование О.Ф. Коробковой (1998) позволило выявить слабую сформированность речевого этикета у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Так, к 11 годам большинство школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях обычного речевого развития и предметного обучения не овладевают знаниями и умениями этикетно-речевого общения в объеме, достаточном для свободного общения в типовых ситуациях речевого этикета.

Проведенный анализ литературы по изучаемой проблеме позволяет констатировать необходимость формирования речевой коммуникации у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова и др.).

Формирование коммуникативных умений у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью представляет собой одну из актуальных проблем коррекционной педагогики и, в частности, методики обучения языку. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью слабо сформированы коммуникативные умения, что обуславливает трудности в овладении навыками речевого общения.



Несформированность диалогической речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует не только о специфике познавательных возможностей этих детей, но и об отсутствии целостной системы коррекционной работы в школе с учетом взаимосвязи компонентов диалогической речи и их показателей.

В исследованиях пока не получила должного освещения методика работы по формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках русского языка с учетом антропоцентрической концепции языкового образования. Учитель вспомогательной школы вынужден обращаться к методическим рекомендациям, рассчитанным на нормально развивающихся школьников, что не всегда соответствует возможностям учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

### Список використаних джерел

1. Ковальчук В.А. Методические указания к организации речевого общения умственно отсталых учащихся на уроках русского языка / В.А. Ковальчук. – Славянск: СГПИ, 1989. – 29 с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ.высш. учеб.завед. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 368 с.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения/ М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.– 144 с.
4. Мамонько, О.В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько. – Мн.: Бестпринт, 2004. – 48 с.
5. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы: мет.рек. / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. –36 с.

The article exposes the urgency of problem of formation of communicative abilities at pupils of the junior classes with intellectual disorders. Intrinsic characteristics of communicative abilities are considered; peculiarities of speech communication of pupils of auxiliary school are defined; pedagogical experience is analyzed.

**Keywords:** pupils of the junior classes with intellectual disorders, contact, communication, communicative abilities.

*Отримано 28.2. 2012*

**УДК 86-056.313**

*А.М. Савицький*

## **ОСОБЛИВОСТІ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

У даній статті висвітлюються проблеми раннього розвитку дітей з синдромом Дауна, аналізуються особливості психомоторного розвитку даної категорії дітей, визначаються перспективи корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми із даною генетичною аномалією.

**Ключові слова:** ранній розвиток, дитина з синдромом Дауна, генетичні порушення, психомоторний профіль, корекційно-реабілітаційна робота.

В даній статті аналізуються особливості психомоторного розвитку дітей з синдромом Дауна, формуються перспективи корекційних заходів направлених на раннє втручання в відхиляючеся розвиток дітей з даною генетичною аномалією.

**Ключевые слова:** раннее развитие, ребенок с синдромом Дауна, генетические нарушения, психомоторный профиль, коррекционно-реабилитационная работа.

За останнє десятиліття в іноземній науковій літературі з'явилося багато публікацій, присвячених дослідженням психомоторного розвитку, характерного для конкретних типів генетичних порушень. Особливо достатня кількість подібних матеріалів пов'язана з вивченням найпоширенішого порушення – синдром Дауна.

Результати досліджень свідчать про те, що профіль психомоторного розвитку, притаманний дітям із синдромом Дауна, є асинхронним: до складу входять позитивні показники по деяким лініям розвитку (наприклад, певні здібності пов'язані із переробкою зорово-просторової інформації, соціально-емоційний розвиток), так і проблемні сторони, такі як рухова сфера, переробка звукової інформації, порушення експресивного мовлення.

В даній статті ми наведемо особливості психомоторного розвитку дітей із синдромом Дауна, посилаючись, головним чином, на останні дослідження в цій галузі, зроблені вітчизняними та закордонними науковцями. Цей огляд актуальний тим, розглядає профіль розвитку з

точки зору динаміки його формування. За думкою багатьох авторів, виявлені особливості початкового етапу формування цього синдрому можуть бути важливими при розробці програми раннього втручання.

Синдром Дауна - одна з найбільш розповсюджених патологій, що зустрічаються приблизно у одного 700-900 новонароджених. Причиною виникнення даного синдрому є поява зайвої хромосоми 21-ї пари.

Як відомо, хромосомний набір людини є постійною ознакою виду і складається із 46 хромосом або 23 пар. До складу статевих клітин (яйцеклітина і сперматозоїд) входять по 23 хромосоми, тобто тільки по одній з кожної пари. При заплідненні поєднуються полові клітини батька й матері і відновлюється нормальний хромосомний набір людини. Із заплідненої клітини розвивається організм, всі клітини якого будуть мати по 46 хромосом.

Однак іноді в процесі створення статевих клітин відбувається порушення механізму розходження парних хромосом, і в одну клітину потрапляють обидві копії однієї пари, що призводить до появи першої зародкової клітини, яка буде складатися із 47 хромосом. При синдромі Дауна такою "зайвою" хромосоною є хромосома 21-ї пари, що приводить до регулярної трисомії-21.

Абсолютна більшість випадків (95%) синдрому Дауна мають саме такий механізм виникнення. Однак у 3-4% випадків зайва 21-а хромосома приєднується до іншої хромосоми у клітинах батьків, що стає результатом виникнення транслокаційного варіанту синдрому Дауна. Це єдина форма синдрому, що може бути успадкована від батьків.

У 1-2% випадків синдром Дауна є результатом порушення поділу клітин вже після запліднення. Тому частина клітин плоду мають нормальний набір хромосом, а частина – зайву 21-у хромосому. Така форма синдрому Дауна називається мозаїчною. Так, існують три різних варіанти синдрому Дауна. Але незалежно від типу хромосомного дефекту синдром Дауна має характерну клінічну картину, і виявити конкретну форму можна тільки за допомогою цитогенетичного аналізу хромосомного набору.

Підозри про наявність у дитини синдрому Дауна виникають при народженні чи у неонатальний період. У глибоко недоношених новонароджених діагностика може бути пізньою. Якщо синдром виявлено перинатально, рішення щодо пролонгування вагітності приймає родина.

Відомі фенотипічні ознаки синдрому Дауна різноманітні. Джон Лангдон Даун описав цей синдром як розумову відсталість у пацієнтів з великою чутливістю до інфекцій і низькою тривалістю життя. Дві постійних ознаки синдрому Дауна – розумова відсталість і неонатальна

гіпотонія – можуть поєднуватися із широким спектром інших відхилень розвитку. Так у дітей констатуються вроджені пороки серця, системи травлення, ендокринні і гематологічні дисфункції, затримка зросту, мікроцефалія із психіатричними симптомами. В той же час зовсім не обов'язковою є наявність усіх зазначених порушень у кожної дитини.

Протягом тривалого часу синдром Дауна вважався добре відомим станом, при якому в якості провідного порушення розглядалося відставання в розумовому розвитку. Той факт, що люди з даним синдромом разом з цим мають такі, не менш серйозні проблеми в розвитку рухової сфери, як недостатня рівновага, здатність повертати тулуб і неправильні зразки рухів, залишався без уваги.

Проте Карр (1970) вдалося показати, що діти з даним синдромом в більшій мірі відстають саме в руховому, а не в розумовому розвитку. В результаті її досліджень виявилось, що у віці між шістьма і десятьма місяцями у дітей із синдромом Дауна розумовий розвиток випереджає руховий за середнім показником. Показник розумового розвитку поступово зростає до 24 місяців, тоді як показники рухового розвитку продовжували різко зменшуватися до 15-місячного віку, залишаючись потім незмінними до 24 місяців.

Відставання у розвитку інтелектуальної сфери часто супроводжується відставанням рухового розвитку та обмеженням рухових можливостей. Гендерсон (1995) пояснює це зниженою пізнавальною активністю і неврологічними порушеннями, які супроводжуються порушеннями рухової сфери. В цілому, його дослідження виявляють низький рівень розвитку рухових функцій у дітей з порушеннями розумового розвитку в порівнянні з дітьми без порушень в цій сфері.

За даними Дебори Фідлер, дослідження порушень пізнавальної сфери у підлітків з синдромом Дауна останнім часом спрямовані на вивчення недостатності вербальної пам'яті і її зв'язком з недорозвитком експресивного мовлення і складнощами засвоєння знань та умінь при достатньо розвинутій спроможності до переробки зорово-просторової інформації. Відповідно до наукових даних, у дітей старшого шкільного віку з синдромом Дауна ці здібності розвинуті нерівномірно. Так сильною стороною є зорова пам'ять, зорово-моторні координації, а слабкою виявляється просторова пам'ять і здатність до конструювання.

Вищезазначені особливості розвитку когнітивної сфери можна помітити у дітей з синдромом Дауна вже у ранньому віці. Так у немовлят недостатність у переробці слухової інформації, яка виявляється пізніше, може бути пов'язана з атиповими реакціями стоволу мозку у дітей першого року життя з синдромом Дауна.

Дослідженнями підтверджено, що переробка зорової інформації є сильною стороною дітей раннього віку із синдромом Дауна. Так під час експериментів у малюків з синдромом констатувалися такі ж, як і у звичайних дітей здібності розпізнавання зорових образів, така ж морфологія потенціалів мозку, зорова увага і зорова фіксація. По деяким компонентам зорової пам'яті діти з синдромом демонстрували більш високу швидкість переробки інформації.

Однак у дітей із синдромом Дауна не всі зорово-просторові функції сформовані відповідно до норми. Причиною таких недорозвитків часто є порушення зору. Також науковці констатують затримку у візуальному обстеженні предметів дітьми 6-місячного віку в ігрових ситуаціях з мамами, порушення зорової уваги при виконанні завдань, відмічають затримку в появі різних аспектів візуального контакту.

Діти із синдромом Дауна мають низькі темпи зросту з моменту народження і до завершення періоду зростання, з найбільш низькими показниками в ранньому дитинстві і підлітковому віці. Причина затримки остаточно не з'ясована. Відмічено, що діти із синдромом Дауна, що виховувались у родинах, вищі за своїх однолітків, які знаходяться у спеціальних установах.

Однією з головних причин ранньої смертності дітей із синдромом Дауна є вроджені пороки серця, які констатуються, за даними літератури, у 50% випадків.

Особлива роль надається ранній діагностиці вроджених пороків серця, при цьому обов'язковим є проведення ультрасонографічного обстеження і своєчасного призначення консервативного лікування чи проведення хірургічної корекції.

Більше половини дорослих із синдромом Дауна мають кондуктивну чи нейросенсорну туговухість. Діти, у яких є недіагностований знижений слух мають складнощі у навчанні і при комунікації з оточуючими.

У більшості дітей раннього віку із синдромом Дауна спостерігається значне відставання в розвитку рухової діяльності порівняно з дітьми норми. При цьому більшість авторів відмічають достатньо повільне проходження всіх стадій розвитку рухових функцій. Однак ряд дослідників, зокрема Лаутеслагер, виявили якісні і кількісні відмінності рухового розвитку дітей із синдромом Дауна від дітей без порушень фізичного розвитку. Так для немовлят із синдромом характерні гіпотонія, підвищена рухливість суглобів. Крім того, в ранньому дитинстві у них спостерігається запізнення появи і угасання безумовних рефлексів. Ці атипові прояви стають особливо помітними наприкінці першого року життя.

За даними багатьох авторів, у дітей із синдромом Дауна спостерігається збереження нормальної послідовності освоєння етапів

рухового розвитку при очевидному відставанні від норми за строками її досягнення. Тобто діти із синдромом Дауна ними розглядаються як діти з відставанням рухового розвитку.

Дослідження багатьох авторів вказують на зниження (в середньому до 76% щодо норми) загальної маси головного мозку людини із синдромом Дауна, особливо на зменшення об'єму мозочка (66%) та стовбура мозку. Науковці відзначають, що будова мозку дітей має ознаки незрілості. Це виражається у зменшенні звивин кори та недостатній мієлінізації півкуль головного мозку та мозочка. Є данні про меншу, в порівнянні з нормою, кількість нейронів у корі великих півкуль мозку – в лобній долі, тім'яній, потиличній і, особливо, скроневій долях.

У деяких статтях використовуються результати досліджень Такашіма зі співавторами, які вважають, що розвиток нейронів у внутрішньоутробному періоді проходить нормально, а зниження кількості дендритів у порівнянні із дітьми норми з'являється у постнатальному періоді.

Багато авторів пов'язують саме з особливостями будови нервової системи те, що у людей із синдромом Дауна недостатньо розвивається рівновага й координація рухів, спостерігається знижений м'язовий тонус.

Мозочок відіграє центральну роль в керуванні положенням тіла в просторі та координації рухів і отримує інформацію від вестибулярного апарату. Мозочок також взаємодіє з тими відділами кори головного, які відповідають за управління довільними рухами. Крім цього, зворотній зв'язок з корою великих півкуль мозку здійснюється від кори мозочка через мозочкові ядра та екстра пірамідну систему із заходженням у стовбур мозку, до таламусу і потім до кори. При тих чи інших ураженнях мозочка спостерігаються порушення в координації рухів і рівновазі тіла, а також м'язова гіпотонія.

Для підтримання положення тіла в просторі необхідно, щоб посилення активності гамма-мотонейронів регулювалося на рівні стовбура мозку. Без цієї базової активності імпульсація альфа-мотонейронів вимикається через гамма-петлю. У підтримуванні положення тіла в просторі особливо важливі роль відіграють м'язи-розгиначі, яким саме ця система управління має забезпечити достатній тонус.

**Мовленнєвий розвиток.** Спеціалісти, що здійснюють супровід дітей з синдромом Дауна констатують у них значну затримку мовленнєвого розвитку. При чому, порушення експресивного мовлення виявляються сильнішими, ніж імпресивного. Також відмічається суттєве зниження об'єму активного словника в порівнянні з віковою нормою. Що стосується сприймання мовлення, то запас слів у дітей

підліткового віку, за даними вітчизняних та іноземних вчених, відповідає віковим нормативам, а є суттєві відставання у розумінні граматичної будови мовлення. Більшість дорослих людей із синдромом Дауна не просуваються далі початкових стадій у засвоєнні морфологічної системи мови і граматичної будови мовлення. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації.

Особливості розвитку мовлення у дітей з синдромом ми спостерігаємо вже у ранньому дитинстві. Так за даними літератури, якщо говорити про експресивне мовлення, то у таких дітей є явне переважання атипових вокалізацій. Перші шість місяців вони продукують більше не мовленнєвих звуків, ніж мовленнєвих.

Вивчення навичок спілкування дітей раннього віку з синдромом Дауна висвітлює як наявність збережених функцій, пов'язаних із розвитком комунікативної сфери, так і порушених. Так рівень їхньої невербальної уваги відповідає їх віку. Крім того, не дивлячись на порушення в розвитку експресивного мовлення, ці діти можуть вдало спілкуватися за допомогою жестів.

Аналізуючи дослідження різних аспектів раннього розвитку дітей з синдромом Дауна, значущими виявляються дослідження в яких відповідні складові порушеного розвитку співвідносяться одна з одною. Так в дослідженнях проведених американською вченою Деборою Фідлер та її колегами простежується певна асинхронія в розвитку, яка спостерігається вже в ранньому дитинстві.

Використовуючи шкалу раннього розвитку Муллена американськими дослідниками були заміряні показники, що характеризують обробку зорової інформації, рівень розвитку експресивного мовлення, дрібної і загальної моторики і соціального розвитку. Ці показники порівнювались з показниками, які виявили у групи дітей з іншими порушеннями в розвитку та групою дітей без порушень цього ж віку.

Діти 2-3 років з синдромом Дауна в цьому дослідженні демонстрували достатньо високий рівень розвитку функції обробки зорової інформації і сприймання усного мовлення та певне відставання в розвитку загальної моторики і експресивного мовлення. Хоча, як відмічають науковці, ця різниця між показниками розвитку була не великою.

Для виявлення рівня розвитку у дітей навичок адаптивної поведінки використовувались звіти батьків даної категорії дітей. Відповідно цим даним, діти з синдромом Дауна виявили достатньо високий рівень

володіння соціальними навичками і відносно низькі можливості користування соціальними навичками і загальної моторики. Вчені констатували, що загальний профіль психомоторного розвитку дитини з синдромом Дауна формується до двох років.

Розуміючи як формується і змінюється профіль психомоторного розвитку при синдромі Дауна в ранньому дитинстві, потрібно так планувати корекційно-реабілітаційну роботу з ними, щоб застосовані корекційні методики були спрямовані не тільки на поточні порушення розвитку, а і враховували траєкторію розвитку дитини з даною генетичною патологією.

Вивчення навичок спілкування дітей раннього віку з синдромом Дауна висвітлює як наявність збережених функцій, пов'язаних із розвитком комунікативної сфери, так і порушених. Так рівень їхньої невербальної уваги відповідає їх віку. Крім того, не дивлячись на порушення в розвитку експресивного мовлення, ці діти можуть вдало спілкуватися за допомогою жестів.

Враховуючи сучасні дослідження і знаючи про особливості розвитку дітей з синдромом Дауна, зокрема їхню перевагу у обробці зорово-просторової інформації на відміну від вербальної, при розробці стратегії корекційної роботи потрібно спиратись і концентруватись саме на зорово-слуховій та зорово-моторній модальності подачі інформації. Так, за даними багатьох дослідників, корекційно-навчальні методики в яких використовується переважно слухове сприйняття, призводять до фрустрації і не сприяють успішному навчанню даної категорії дітей.

В процесі спеціально організованого навчання, за даними досліджень, діти краще реагують на таку подачу матеріалу, яка паралельно з мовленням включає і систему жестового мовлення чи використовує зорові підказки. Тому, як один з варіантів корекційного навчання, існує методика більш раннього навчання дітей з синдромом Дауна читанню. Також маємо відмітити спеціальну методику глобального читання, спрямовану на покращення пам'яті та мовлення дітей шляхом формування раннього зорового словника.

Підвищений ризик дефіциту експресивного мовлення у дітей з синдромом Дауна є важливим аргументом для їх автоматичного включення в логопедичні програми ще до того як їхній дефіцит виявиться повною мірою. Так одним з перспективних прийомів є постійне позитивне підкріплення вокалізацій немовлят у віці від 2 до 8 місяців, що призводить до збільшення числа цих вокалізацій. В подальшому, за нашими спостереженнями, потрібно спрямувати зусилля на перехід дитини від лепету до осмисленого мовлення. Так,



наприклад, дорослим необхідно реагувати на до мовленнєві вокалізації дитини фонетично близьким словом, що має певний смисл.

Орієнтуючись на розуміння того, як формується профіль психомоторного розвитку при синдромі Дауна та за для успішної ранньої допомоги дітям з синдромом Дауна пріоритетною виявляється корекційна робота спрямована на розвиток конкретної дитини, на її сімю та оточення та на взаємодію мати-дитина. Звертаємо увагу на те, що рання допомога буде більш ефективною, якщо сім'я, отримавши фахову підтримку спеціаліста, активно допомагає в реалізації програми раннього втручання.

Визначаємо, що основне завдання при створенні системи допомоги дітям з синдромом Дауна та їхнім сім'ям – це розвиток таких дітей і якісна їх інтеграція в освітнє середовище. Виходячи з праць Л.С. Виготського, потрібно розвивати дитину, не виправляючи її окремі недоліки, а створюючи реальні життєві ситуації, спрямовані на зміцнення і розвиток притаманні даній особистості ресурсні якості. Тому дана стаття буде корисною і інформативною для всіх людей, що цікавляться проблематикою психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з синдромом Дауна та іншими генетичними порушеннями.

#### Список використаних джерел

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1972. – 234 с.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 324 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 234 с.
4. Питерси М., Трилор Р. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 1997. – 218 с.
5. Лаутеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. – М.: Монолит, 2003. – 127 с.

Mental and motor development in children with Down syndrome. Cognitive and learning profiles in children with Down syndrome.

**Keywords:** early development, a child with Down syndrome, genetic disorders, psychomotor profile of correctional and rehabilitation work.

Отримано 28.2. 2012

**УДК 159. 943**

***А.В. Сімко***

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПОРІВНЕВО-ЗБАЛАНСОВАНОЇ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРИКИ ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ 6-7 РОКІВ**

В статті розглянуто особливості підходу до застосування корекційно-розвивальної програми психомоторики дітей-олігофренів старшого дошкільного віку. Програма має структуру відповідну рівням побудови рухів і передбачає збільшення орієнтувально-дослідницьких можливостей дітей-олігофренів.

**Ключові слова:** діти-олігофрени, корекція, психомоторика, порівнево-збалансована програма.

В статье рассмотрены особенности подхода к применению коррекционно-развивающей программы психомоторики детей-олигофренов дошкольного возраста. Программа имеет структуру соответствующую уровням построения движений и предполагает увеличение ориентировочно-исследовательских возможностей детей-олигофренов.

**Ключевые слова:** дети-олигофрены, коррекция, психомоторика, поуровнево-сбалансированная программа.

Потреба в русі, особливо у дітей є однією із найважливіших особливостей організму, яка відіграє значну роль в його нормальному функціонуванні і життєдіяльності. На всіх етапах еволюційного процесу формування людини відбувалося в щільному зв'язку з активною м'язовою діяльністю, яка стала одним із основних факторів, що забезпечують оптимальну стабільність внутрішнього середовища організму та активність щодо змін навколишнього середовища.

Рухова активність тісно пов'язана з трьома аспектами здоров'я: фізичним, психічним і соціальним і на протязі усього життя людини відіграє різну роль. В дитячому віці рухова активність визначає нормальний ріст і розвиток організму, саме в період росту організм є найбільш чутливим до впливу несприятливих факторів зовнішнього середовища в тому числі і обмеження у руховій активності, яке спостерігається у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження Е.С.Вільчовського показали, що формування моторики дошкільника залежить від трьох основних груп факторів: генетично обумовлених рухових задатків, довільної рухової активності дитини (яка пов'язана з виконанням чисельних рухів у повсякденному житті) та спеціально організованого педагогічного впливу, який стимулює природній хід онтогенетичного розвитку моторики [3].

Мета роботи – охарактеризувати застосування програми корекції психомоторних можливостей дітей-олігофренів 6-7 років на основі порівневого підходу до побудови рухів та дослідження психіки як орієнтувальної активності.

На цьому етапі дослідження ставилось завдання емпірично перевірити ефективність застосування розробленої нами порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики дітей-олігофренів 6-7 років. Програма була апробована в Кам'янець-Подільському спеціалізованому дошкільному навчальному закладі № 3 та у дитячому допоміжному дошкільному будинку №1 м. Кривий Ріг. Всього за корекційною програмою займалось 35 дітей-олігофренів старшого дошкільного віку (експериментальна група).

Перед застосуванням експериментальної програми і після її апробації психомоторні можливості дітей-олігофренів в ігровій, трудовій, конструювальній, образотворчій і мовленнєвій діяльності за 12-бальною шкалою оцінювали п'ять спеціально підготовлених експертів, які мали відповідний рівень теоретичної (кандидати психологічних наук, магістри) та практичної (стаж роботи з дітьми-олігофренами не менше п'яти років) підготовленості.

Застосування порівнево-збалансованої програми на протязі 16 тижнів корекційних занять, по три заняття на тиждень, викликало певні зміни показників психомоторних можливостей в різних видах діяльності (табл. 1).

**Таблиця 1.**

Динаміка показників психомоторних можливостей в різних видах діяльності (в балах) дітей-олігофренів 6-7 років експериментальної групи у процесі 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Види діяльності	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Ігрова	6,0±0,30	7,1±0,25	1,1±0,05
Трудова	5,7±0,22	6,7±0,28	1,0±0,04
Конструювальна	6,5±0,29	7,8±0,31	1,3±0,06
Образотворча	5,5±0,26	6,4±0,30	0,9±0,04
Мовленнєва	5,4±0,32	6,8±0,33	1,4±0,07

Дошкільний вік є основним етапом становлення довольної рухової функції дітей, яка забезпечується віковим морфологічним дозріванням і розвитком функціональних можливостей центрального і периферичного відділів рухового аналізатора, на це вказували Е.А.Аркін [1], А.В.Запорожець [4] та інші. Зазначене дозволяє саме в цьому періоді розвитку дитини здійснювати ефективну корекцію її психомоторики. Вияв психомоторних можливостей до корекції в ігровій діяльності обстежуваних дорівнював  $6,0 \pm 0,30$  бала, а після 16 тижнів занять –  $7,1 \pm 0,25$  бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,07$ .

Здоров'я та працездатність дітей дошкільного віку, які мають порушення в інтелектуальній сфері в багатьох випадках залежать від розвитку їх моторики. Оптимальна порівнево-збалансована моторна діяльність укріплює здоров'я, сприяє різнобічному розвитку дитини. Зокрема, покращує керування трудовими діями самообслуговування. До застосування корекційної програми психомоторні можливості досліджуваних в трудовій діяльності були оцінені в  $5,7 \pm 0,22$  бала, а після корекції –  $6,7 \pm 0,28$  бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,07$ .

Фізичні вправи також здійснюють певний вплив на інтелектуальну сферу дітей. І.М.Сеченов зазначав, що м'язові рухи дитини сприятливо впливають на розвиток її мозку. П.Ф. Лесгафт вказував, що за допомогою фізичних вправ можна впливати на розумовий розвиток дітей. А. Валон підкреслював взаємозв'язок між руховими і мислительними можливостями дитини [2]. Ми виявили, що у дітей-олігофренів 6-7 років психомоторні можливості в конструювальній діяльності за 16 тижнів корекційних занять за порівнево-збалансованою програмою зросли з  $6,5 \pm 0,29$  до  $7,8 \pm 0,31$  бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ .

Корекція та удосконалення навичок в діях, що керуються як провідними різними рівнями побудови рухів також пов'язані з розвитком якісних сторін рухової активності дитини з відхиленнями в інтелектуальній сфері. Засвоєння дошкільниками певних дій порівнево-збалансованої програми супроводжується паралельним розвитком їх психомоторних можливостей в образотворчій діяльності. З  $5,5 \pm 0,26$  бала до корекції до  $6,4 \pm 0,30$  бала після корекції. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,05$ .

Особливої уваги потребує вироблення у дітей мовленнєвих можливостей, від яких значною мірою залежить успішний

розумовий розвиток, а це можливе лише при систематичному виконанні відповідних вправ з поступовим підвищенням рівня їх складності. Ми виявили, що після 16 тижнів застосування порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики на перших чотирьох рівнях з  $5,4 \pm 0,32$  бала до  $6,8 \pm 0,33$  бала зросли мовленнєві можливості, які керуються п'ятим рівнем Е. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ . Тобто, ми отримали достовірне зростання можливостей того рівня, який спеціально не корегувався. Пояснити зафіксований факт можна тим, що діти з інтелектуальними відхиленнями мають ослаблене здоров'я, швидко втомлюються, а отже, не ефективно формують свою мовленнєву функцію. Корекція координації рухів, за допомогою порівнево-збалансованої програми, сприяє покращенню загальних психомоторних можливостей дітей із проблемами інтелектуального розвитку і тим самим створює умови для удосконалення мовлення.

Обмеження рухової активності, виключаючи важливі моторно-вісцеральні рефлексії, де тренуючи організм, призводить до порушення обмінних процесів, значних змін функцій і резервів внутрішніх органів і систем, а оптимізація психомоторної активності сприяє зростанню психофізичних сил дитини.

Плануючи та організовуючи рухову активність дітей з вадами інтелектуального розвитку при доборі фізичних вправ, ігор, розваг ми дотримувалися певних вимог: фізичні вправи обирали малого та середнього ступеня інтенсивності, фізичні вправи були певного коригуючого спрямування залежно від провідного рівня побудови рухів, добирались різноманітні вправи за змістом та характером виконання, для різних груп м'язів, також дбали про привабливість вправ та надавали їм ігрового характеру.

Розвиток психомоторних функцій дитини визначається її руховим режимом і в сім'ї. Чим більше часу відводиться на рухову активність в режимі дня дітей, тим швидше буде покращуватись здоров'я, фізичний розвиток та психомоторна підготовленість. Всі досліджувані нами діти знаходились приблизно в однакових умовах.

Здійснюючи розвиток рухової функції у дітей дошкільного віку з вадами інтелекту, ми також поєднували корекцію, динаміку формування рухових навичок і розвиток психомоторних якостей.

Застосування порівнево-збалансованої програми на протязі 16 тижнів корекційних занять викликало певні зміни показників психомоторної підготовленості в природних діях (табл. 2).

**Таблиця 2.**

**Динаміка показників психомоторної підготовленості в природних діях дітей-олігофренів 6-7 років експериментальної групи у процесі 16 тижнів корекційних занять (n=35)**

Показники, одиниці вимірювання	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Біг 10 м на швидкість (с)	3,6±0,06	3,3±0,07	0,3±0,02
Стрибок у довжину з місця на дальність (см)	84±1,81	90±1,53	6±0,12
Метання торбинок з піском на дальність (м)	7,72±0,25	8,61±0,24	0,89±0,03

Діти дошкільного віку з вадами інтелекту об'єднує те, що всі вони потребують раннього виявлення психомоторних і систематичної корекційної роботи для підготовки до повсякденного життя та навчання. Вчасна корекція психомоторного розвитку спрямована на максимально можливе подолання наявних у дитини порушень. Корекційний вплив на дітей з вадами інтелекту в нашому дослідженні здійснювався на основі ряду методичних принципів: систематичності, послідовності, диференціації, індивідуального підходу до дитини та ін. Це особливо важливо при корекції таких психомоторних якостей як сила, швидкість, витривалість, спритність.

Психомоторний розвиток є складним діалектичним процесом, який характеризується певною послідовністю і нерівномірністю дозрівання окремих функцій, якісним їх перетворенням на новому віковому етапі. При цьому кожна подальша стадія розвитку нерозривно пов'язана з попередньою.

У вправі біг 10 м на швидкість середній результат групи до корекційної роботи дорівнював 3,6±0,06 с, а після – 3,3±0,07. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ . Таке значне зростання швидкості рухів зумовлене, з одного боку, впливом корекційної програми, а з другого тим, що цей вік є сензитивним для збільшення частоти кроків.

Спостереження доводять, що діти-олігофрени по-різному відстають в розвитку. Це пов'язано з особливостями ушкодження їх центральної нервової системи, з різними впливами навколишнього середовища, а також з тим, наскільки своєчасно поставлено правильний діагноз і розпочата корекційна робота.

Порушення психомоторного розвитку мають різну динаміку. Разом із стійкими відхиленнями в розвитку, обумовленими органічним ураженням мозку, спостерігається безліч так званих зворотних варіантів, які виникають при легкій мозковій дисфункції,

соматичній ослабленості, педагогічній занедбаності, емоційній депривації. Ці відхилення можуть бути повністю подолані за умови своєчасно проведеної корекційної роботи. Різною є і динаміка зростання психомоторних якостей у процесі корекційної роботи. Наприклад, результати у вправі стрибки у довжину з місця на дальність під впливом корекційної роботи зросли з  $84 \pm 1,81$  см до  $90 \pm 1,53$  см, що дещо менше ніж у вправі біг 10 м на швидкість. Проте, різниця між середніми арифметичними також статистично достовірна  $p < 0,05$ .

Дослідження психомоторики дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості, всі вони дещо покращують результати у вправі метання торбинок з піском на дальність після проведеної нами порівнево-збалансованої корекції. Середній результат групи досліджуваних до експериментального впливу  $7,72 \pm 0,25$  м, а після –  $8,61 \pm 0,24$  м. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,05$ . Оскільки ж спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта є індивідуально своєрідною то й зростання результатів у дітей різне.

Корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувально-дослідницьких рухів у дітей відбувається не тільки у процесі застосування порівнево-збалансованої програми, а й у процесі виконання досліджуваних природних дій. Проте завдання щодо корекції здатності диференціювати рухи є досить складним і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, а порівнево-збалансований підхід і є, на наш погляд, дієвим чинником впливу на її ефективність.

Дослідження цієї проблеми, як вже зазначалося, ми здійснювали з позицій М.О. Бернштейна, який розглядав систему механізмів керування психомоторикою як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів. Відтак і порушення реалізації рухової функції у дітей-олігофренів є наслідком ушкоджень відповідних церебральних систем і орієнтувально-дослідницької діяльності. Досліджуючи можливість проведення корекційної роботи на основі порівнево-збалансованої програми ми реєстрували показники психомоторних можливостей у дітей-олігофренів дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів (табл. 3).

**Таблиця 3.**

**Динаміка показників психомоторних можливостей на різних рівнях побудови рухів дітей-олігофренів 6-7 років експериментальної групи у процесі 16 тижнів корекційних занять (n=35)**

Показники, що досліджувались	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Тривалість утримання рівноваги стоячи на одній нозі (с)	3,90±0,41	5,51±0,34	1,61±
Тривалість утримання рівноваги стоячи на двох ногах розташованих одна за одною (с)	12,59±0,62	16,30±0,53	3,71±
Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см)	26,2±2,05	18,0±1,97	8,20±
Точність відтворення ходьби на 3 метри (см)	14,1±0,98	10,7±1,06	3,40±
Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см)	4,60±0,30	3,11±0,42	1,49±
Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см)	3,21±0,27	2,02±0,31	1,19±
Швидкість виконання операції "монтаж" (с)	133,84±5,10	117,76±4,81	16,08±
Швидкість виконання операції "демонтаж" (с)	81,73±3,71	69,5±4,12	12,18±

Вивчалось, що застосування корекційних вправ у яких необхідно утримувати певні пози з плавними незначними, проте відчутними, змінами кінематичних та динамічних характеристик психомоторних дій на протязі 16 тижнів покращують координаційні можливості дітей-олігофренів дошкільного віку на рівні палеокінетичних регуляцій. Зокрема тривалість утримання рівноваги стоячи на одній нозі зростає з  $3,90 \pm 0,41$ с до  $5,51 \pm 0,34$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ . Пояснюється це тим, що вправи на зразок "джміль", "журавлик", "метелик", "млин" є певною "школою" керування рухами для яких провідним виступає рубро-спинальний рівень. Діти оволодівають спроможністю змінювати м'язові напруження необхідні для утримування тих чи інших статичних поз,



диференціювати свої м'язові напруження. У тих дітей у яких до корекції спостерігалася надмірна м'язова скутість рухи набувають ознак чередування напружень і релаксацій. У тих дітей у яких до корекції спостерігалася надмірна релаксація м'язів шиї, тулуба і кінцівок тону м'язів дещо зростає, рухи набувають ознак динамічності. Іншими словами, оптимізується тонус м'язів дітей під час виконання психомоторних дій.

Зростає у досліджуваних і тривалість утримання рівноваги у вправі стоячи на двох ногах розташованих одна за одною. До експерименту цей показник дорівнював  $12,59 \pm 0,62$  с, а після –  $16,31 \pm 0,53$  с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,001$ . В цій вправі обстежувані показують кращі результати, умови її виконання дозволяють довше утримувати рівновагу. Водночас і відносно покращення результату є більшим ніж у попередній вправі. Це стало можливим тому, що на наш погляд, що діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності могли триваліший час отримувати і відчуття і сприймання інформацію про роботу своїх м'язів. Тобто, сенсорно-перцептивна мала більше часу на самоудосконалення.

Корекційні вправи на рівні А дозволяють дитині покращити керування тонусу м'язів і збудливістю м'язових груп в межах індивідуально-збережених функціональних можливостей нервової системи. Корекційні завдання стимулюють збереженні функції дітей-олігофренів і організм стає активною цілеспрямованою системою, а вони суб'єктами психомоторної активності.

Корекційні завдання з керування тонусу м'язів і збудливістю м'язових груп діють за принципом кільцевої регуляції рухів на основі зворотніх зв'язків. Нервова система не тільки віддає ефекторні наказ м'язам, а й отримує аферентну інформацію від аналізаторів, щодо результатів їх виконання. Помірна варіативність рухів "навчає" вносити в них корекції, що спрямовані на подолання розбіжностей між реальними характеристиками рухів і бажаними. Адже саме рубро-спинальний рівень палеокінетичних регуляцій отримує пропріоцептивну аферентацію про величину і напрямок напружень м'язів та про силу і напрямок тиску на м'язи, що дає можливість визначити положення тіла щодо тяжіння землі та розташування ланок тіла.

Отже, на рівні А розв'язуються психомоторні завдання про прийняттю і збереженню певної пози, а підібрані нами вправи сприяли покращенню керування цим класом смислових завдань.

Встановлено, що виконання порівнево-збалансованої корекційної програми на протязі 16 тижнів дозволило покращити психомоторні можливості дітей-олігофренів 6-7 років на таламо-полідарному рівні синергій або рівні співдружних рухів і стандартних штампів. Зокрема, до

експерименту точність відтворення ходьби на 7 метрів без зорового контролю становила  $26,2 \pm 2,05$  см, а після експерименту –  $18,0 \pm 1,97$  см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ . Пояснюється це тим, що вправи на вимірювання, відтворення та диференціацію простору та часу (без зорового контролю) актуалізують пропріоцепторну і танго рецепторну аферентацію, яка інформує мозок про величину кутів суглобів під час руху, про напрямок і швидкість їх змін та створює образ взаєморозташування ланок тіла. Можна констатувати, що корекційні завдання диференціювати, відтворювати і відмірювати просторові та часові характеристики рухів із заплученими очима покращувати спроможність суб'єкта психомоторної активності узгоджувати роботу сотень м'язів у просторі "схеми тіла" та в часі, а також повторювати різноманітні складні рухи.

Під дією порівнево-збалансованої програми у обстежуваних нами дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності покращується точність відтворення ходьби на 3 метри без зорового контролю. Перед застосуванням корекційної програми  $14,1 \pm 0,98$  см, а після –  $10,7 \pm 1,06$  см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,05$ . Звертає на себе увагу той факт, що відносне покращення результату у вправі точність відтворення ходьби на 3 метри гірше ніж у вправі на 7 метрів. Зазначена різниця, на наш погляд, пояснюється тим, що при відтворенні ходьби на 7 метрів сенсорно-перцептивна система дітей-олігофренів мала більше часу для покращення цих психомоторних можливостей, ніж при відтворенні ходьби на три метри.

Спостереження доводять, що після корекції у дітей-олігофренів зменшуються вияви асінергій і диссінергій, стереотипій і динамічних розладів, покращується пластика довільних рухів. Водночас потрібно однозначно підкреслити, що таламо-палідарний рівень не пристосований до використання інформації із зорового та слухового аналізаторів про навколишнє середовище. Корекційні вправи, для яких рівень В є провідним, покращують координацію рухів саме в "схемі тіла", узгоджуючи послідовність та тривалість м'язових напружень у часі. Після експерименту у досліджуваних помітно покращується спроможність залучати інерційні та реактивні сили для розв'язання тих чи інших психомоторних завдань.

Додамо, що рівень спів дружніх рухів і стандартних штампів або рівень синергій сам не є стереотипним і застосована нами варіативність характеристик вправ вільної безснарядової гімнастики збільшує можливості дітей-олігофренів пристосовувати свої рухи до динамічних умов навколишнього середовища.

Отже, на таламо-палідарному рівні В вирішуються психомоторні завдання по узгодженості рухів різних ланок тіла у просторі та часі (в

схемі тіла), а підібрані нами вправи сприяли покращенню керування цим класом смислових завдань.

Ми виявили, що застосування корекційних вправ у яких здійснюється переміщення тіла, його ланок і предметів у відповідності з особливостями навколишнього простору на протязі 16 тижнів покращує координаційні можливості дітей обтяжених вадами інтелекту на пірамідно-стріарному рівні просторового поля. Зокрема точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму зростає з  $4,60 \pm 0,30$ см до  $3,11 \pm 0,42$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ . Пояснюється це тим, що такі вправи як "метання торбинок в ціль", "Стрибки з обруча в обруч", "Біг обходячи перешкоди". "Два бережки" та інші виступають певною "шкалою" координації рухів для яких провідним є пірамідно-стріарний рівень С. Діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності оволодівають спроможністю змінювати свої рухи відповідно до змін просторових умов психомоторної активності. У тих дошкільників, у яких до корекції спостерігались певні вияви дистаксії, атаксії та парезів, після корекції вони зменшуються. Іншими словами, оптимізується просторова точність "прив'язки" рухів до навколишнього середовища.

У досліджуваних також зростає точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму. До експерименту цей показник дорівнював  $3,21 \pm 0,27$ см, а після –  $2,02 \pm 0,31$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,01$ .

Корекційні вправи на рівні просторового поля сприяють актуалізації надходження інформації як про особливості роботи м'язів, зміни у суглобах, рівновагу так й інформації від органів зору. На основі їх синтезу суб'єкт психомоторної активності оптимізує керування складними довільними діями. Застосовані нами корекційні вправи активно залучають до керування рухами збережені морфо-функціональні утворення центральної нервової системи, а за певних умов (які потребують подальших нейропсихологічних досліджень) і сприяють утворенню нових функціональних органів.

Корекційні завдання, що мають просторово-цільовий характер звернені до зовнішнього світу завжди переміщу вальні. Вони реалізуються на основі пропріорецепторної, танго рецепторної та телерецепторної аферентації. Спостереження показують, що цим вправам притаманна значна гнучкість, варіативність кінематичних і динамічних характеристик, незмінною залишається тільки просторова ціль. Застосовані нами корекційні завдання допомагають дітям-олігофренам пристосуватися до просторових і часових особливостей предметного світу, обходячи перешкоди на шляху до мети.

Отже, на пірамідно-стріарному рівні С розв'язуються психомоторні завдання по переміщенню тіла і предметів у просторі, а застосовані

нами вправи сприяли покращенню керування цим класом смислових завдань.

Встановлено, що виконання розробленої нами порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики на протязі 16 тижнів дозволило покращити координаційні можливості старших дошкільників зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності та тьм'яно-премоторному рівні предметних дій або смислових ланцюгів (рис. 3. 7). Зокрема, до експерименту швидкість виконання операції "монтаж" становила  $133,84 \pm 5,10$ с, а після експерименту –  $117,76 \pm 4,81$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,05$ .

Пояснюється це тим, що застосовані нами корекційні вправи з предметами людської культури актуалізують інформацію як про геометричні особливості предмета, так й про його смислове призначення та сприяють розвитку координації рук, тонкої моторики (швидких і точних рухів пальців).

Зростають результати й у вправі швидкість виконання операції "демонтаж". До проведення корекції цей показник дорівнював  $81,73 \pm 3,71$ с, а після корекції –  $69,55 \pm 4,12$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна  $p < 0,05$ . Керування діями, для яких рівень Д є провідним опирається також на можливість утворення навичок на основі вправ. Спостереження доводять, що автоматизація рухового складу, сенсорних синтезів і центральних компонентів дій значно підвищують їх ефективність.

Отже, система запропонованих нами корекційних вправ на тьм'яно-премоторному рівні покращує його координаційні можливості щодо дій з предметами людської культури, розв'язання смислових завдань цього класу. Водночас у виконанні дій з предметами людської культури приймає участь не тільки рівень предметних дій або смислових ланцюгів D, а й рівні, що розташовані нижче (як фонові). Проте однозначно визначити як можливості нижчих рівнів проявляються на результатах роботи вищого, складно. Можна припустити, що координаційні можливості вищих рівнів є більш інтегральними щодо загальних психомоторних можливостей дитини.

Проведене нами емпіричне дослідження показує, що у більшості обстежуваних ті рівні побудови рухів на яких до корекційної роботи фіксувались найгірші результати відстають у дітей і після проведення корекції. Розвиток психомоторних можливостей в діях у керуванні якими вони є провідними здійснюється повільніше. Проте, є поодинокі випадки і значного прогресу в координаційних можливостях рівнів, які до корекції відставали.

Отже, застосовуючи порівнево-збалансовану програму корекції вправи на розвиток психомоторики ми створюємо у дітям дошкільного

віку з вадами інтелекту умови для реалізації своїх індивідуально збережених можливостей керування рухами і розвитку психіки.

Центральною ланкою корекції психомоторики дітей-олігофренів є розвиток їх спроможності до перебудови засвоєних рухів і дій, індивідуально можливе відновлення порушень відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відтак змінюються умови розвитку психіки загалом.

### **ВИСНОВКИ**

1. Застосування програми корекції психомоторики, яка побудована так, що вона включає різні дії провідними для яких є різні рівні побудови рухів приблизно в однаковому обсязі, а їх виконання передбачає доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик, дозволяє оптимізувати психомоторну активність і покращити психомоторні можливості дітей-олігофренів дошкільного віку. Зазначені умови сприяють залученню до реалізації рухової функції індивідуально збереженого психофізичного здоров'я дитини.

2. Фізичні навантаження при застосуванні фізичних вправ безвідносно до їх провідних рівнів також є для дитини своєрідними тренуваннями, в яких поступово розвиваються психомоторні якості, удосконалюються координаційні механізми психомоторики, віднаходяться їх компенсаторні шляхи. Проте, цей шлях корекції психомоторики менш ефективний ніж за умов застосування порівнево-збалансованої програми.

### **Список використаних джерел**

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) / Е.А.Аркин; под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. – М.: Издательство Просвещение", 1968. – 445 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка: Пер с фр. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
3. Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей. / Э.С. Вильчковский. – К.: Здоров'я, 1983. – 208 с.
4. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений/ А.В. Запорожец. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. – 428 с.

In the article the features of the approach to the use of correctional and developmental program of psychomotor oligophrenic children under school age. The program has a structure appropriate levels of building movements and calls for an increase of reference and research opportunities oligophrenic children .

**Keywords:** oligophrenic children, correction, psychomotor, Comparative-balanced program.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376.42(09):615.851.4(09)

*Н.В. Тарасенко*

## **КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОБОТИ НАД СЛОВОСПОЛУЧЕННЯМ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

У статті розглядаються прийоми корекції недоліків мовленнєвого і інтелектуального розвитку учнів старших класів спеціальної школи в процесі роботи над словосполученнями.

**Ключові слова:** розумово відсталі учні, мовленнєвий та інтелектуальний розвиток, словосполучення, речення, одиниця мовлення.

В статье рассматриваются приемы коррекции речевого и интеллектуального развития учащихся старших классов специальной школы в процессе работы над словосочетаниями.

**Ключевые слова:** умственно отсталые учащиеся, речевое и интеллектуальное развитие, словосочетания, предложение, единица речи.

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання і розвитку особистості. Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя стоять і перед допоміжною школою. Однією з умов їх вирішення є посилення корекційно-розвиваючої ролі навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. За цієї умови навчання забезпечуватиме таким дітям можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті.

В допоміжній школі загальні завдання навчання і виховання вирішуються в поєднанні зі спеціальним, у число яких входить і корекція порушень мовленнєвого розвитку розумово відсталих учнів.

Мовлення – це форма спілкування, опосередкована мовою, яка включає процеси побудови та розуміння висловлювання. Мовлення дитини розглядається як специфічна, ієрархічна організована діяльність. Як і будь-яка інша діяльність, мовлення характеризується мотивованістю, цілеспрямованістю, певною структурою. До функцій мовлення, крім спілкування, належать також пізнавальна та регульовальна. Мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій.

Характерною особливістю мовлення розумово відсталих дітей є часте використання особових та вказівних займенників (він, той, цей, там, туди та ін.), якими вони заміняють інші слова, що ускладнює розуміння їхніх висловлювань, робить останні недостатньо об'єктивованими.

Завдяки спеціальному навчанню збагачується лексика розумово відсталих школярів різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже наявних у словнику термінів, здійснюється активізація пасивного вербального багажу. У мовленні учнів з'являються і починають займати певне місце слова, що мають узагальнювальне значення.

Механізм впливу розумового дефекту на граматичну будову мовлення описала Є.Ф. Соботович. Процес мовленнєвого висловлювання охоплює такі складні розумові дії, як програмування, вибір мовних одиниць, адекватних задуму, багаторівневий контроль за правильністю побудови фрази, використання граматичних конструкцій, вимови слів. Цими розумовими діями дитина з інтелектуальною недостатністю володіє на низькому рівні. Навіть старші учні допоміжної школи відчують значні труднощі за необхідності висловлювати власну думку.

Семантична структура речення відображає структуру ситуації, про яку в ньому йдеться. Щоб навчити правильно будувати висловлювання, слід сприймати ситуацію диференційовано, виділяти в ній суб'єкт, дію, об'єкт, на який дія спрямована. Діти з проблемами у навчання сприймають ситуацію синкретично, неподільно, глобально, що є однією з причин пізнього і неправильного формування фразового мовлення. Граматичні конструкції є відображенням процесу встановлення відношень та зв'язків між об'єктами навколишнього світу, тому труднощі в їхній побудові та сприйманні в учнів допоміжної школи зумовлені недостатністю розумової діяльності.

Проблема формування граматичного ладу мовлення є однією з актуальних проблема мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальним недорозвитком. Характерні риси мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей розкриті в дослідженнях А.К. Аксьонової, М.Ф.Гнезділова, В.Г.Петрової, Є.Ф.Соботович. Враховуючи особливість розвитку дітей з інтелектуальним недорозвитком та їх можливості в оволодінні мовленнєвим розвитком взагалі та граматичним ладом зокрема, слід зазначити, що мовні порушення можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої колекційної роботи. Шкільне навчання вимагає усвідомленого, цілеспрямованого відбору мовних засобів. Саме там, де потрібно свідоме і довільне оперування мовленням, у розумово відсталих дітей виявляються труднощі, які ніяк не проявлялися в повсякденному мовленні дитини. Невід'ємною частиною методики навчання рідній

мові є проблема вивчення різноманітних одиниць мовлення, в тому числі словосполучень, на основі яких розвивається та вдосконалюється зв'язна усна та письмова форми мовлення учнів.

Найважливішою характеристикою в словосполученнях є граматична залежність одного слова від іншого, виражена підрядним зв'язком. На відміну від інших, вона обумовлена лексико-граматичними властивостями слова. Виділяється три типи підрядного зв'язку: узгодження, управління і примикання, що розрізняється не тільки за виразом граматичної залежності, але і за ступенем спаяності компонентів. В граматиці виділяються різні види словосполучень, які: складаються із іменника і залежного прикметника; без відмінкові дієслівні словосполучення з залежним словом в непрямому відмінку; відмінкові дієслівні словосполучення з іменниками; дієслівні словосполучення з залежним прислівником та ін.

Процес формування словосполучень у дитини при порушеному розвитку інтелекту на відміну від нормальної протікає у більш сповільненому темпі і вимагає до себе спеціального підходу, оскільки в мові дітей спостерігаються неправильні форми поєднання слів в реченні, що виражається в неправильному вживанні різних закінчень, зокрема, родового відмінку іменника множини та ін.

При роботі над складовою частиною синтаксису - словосполученням в процесі корекційно – розвиваючої дії необхідно формувати синтаксичну сторону мови в цілому. Саме тому в нових програмах з рідної мови для допоміжної школи приділяється особлива увага розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих дітей в процесі роботи над текстом, реченням та словосполученням.

В останні роки інтерес до словосполучення різко піднявся в області методики викладання рідної мови. Методисти масової школи відзначають, що вправи зі словосполученнями дозволяють учням практично установлювати залежність при співставленні слів від їх лексичного значення та морфологічної природи, виробляють навички використання словосполучення в мовленні, сприяють закріпленню лексики (П.В. Прудникова, Н.М. Алгазіна, В.П. Озерська), попереджують недоліки в управлінні, сприяють засвоєнню типових моделей словосполучення та типових функцій словоформ в них, дозволяють вивчати частини мови на синтаксичній основі. Зокрема Г.А.Фомічева вважає, що в початкових класах саме робота над словосполученнями дозволяє встановити природні зв'язки між морфологією, синтаксисом та лексикою, сприяє засвоєнню граматичної теорії, розвитку мовлення, оволодінню навичками орфографії. Крім того, автор надає вказаній роботі велике розвиваюче значення: “словосполучення – це думка в процесі устанавлення: навчати дітей словосполученням – означає працювати над елементами думки,



навчати дітей розумінню словосполучень – означає вчити їх розумінню логічних відносин”. [1]

М.Р. Львов також вказує, що в роботі зі словосполученнями необхідно звертати увагу на дві сторони: на граматичну структуру та на семантику словосполучень [4].

З.А. Домороцька звертає увагу і на те, що враховувати треба також внутрішньомовні семантичні відносини: переносні значення та емоційно окрашені слова, члени семантичного ряду, багатозначні слова та стійкі словосполучення (1977). Зрозуміло, що така робота впирається в основному на семантику [1].

В дефектології методика вивчення словосполучень розроблена перш за все в сурдометодиці та логопедії. А.Г. Зікеєв пропонує застосовування складання словосполучень як один з прийомів семантизації слова і як один з основних прийомів для навчання вираження смислових відносин. В цих цілях мовний матеріал угруповується за просторовими, причинними відносинами тощо. Автор підкреслює, що оволодінню структурою словосполучень в школі для слабчуючих приділяється велике значення. При цьому на уроках розвитку мовлення увага концентрується не стільки на формуванні, скільки на лексичній накопичуваності структури. Робота зі словосполученнями є своєрідною пропедевтикою синтаксису в цілях формування смислових зв'язків слів у реченнях. Цю думку розділяють вчені у відношенні розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Тільки в словосполученнях можна уточнити конкретне значення слова і різноманітні форми зв'язку даного слова з іншими словами, за допомогою яких воно включається в речення.

В методиці навчання розумово відсталих дітей рідній мові роботі зі словосполученнями присвячено багато досліджень у зв'язку з вивченням речення. Автори вказують на недоліки вживання словосполучень при співставленні слів і словоформ, на неточність виразів різноманітних відносин в мовленні розумово відсталих школярів (К.К. Карлеп, І.П. Корнев, М.П. Фефанов, В.Г. Петрова, З.Н. Смірнова та інші). Таким чином ставиться питання про те, щоб вправляти учнів в багатозначному використанні словосполучень з різними відмінками та прийменниками.

При навчанні дітей мови, в тому числі при використанні словосполучень необхідне здійснення такої абстракції, для якої характерне повне відволікання ознаки від реального предмету та уявлення його як окремого об'єкту мислення. Це – та абстракція, яка не може бути здійснена без словесного визначення ознаки що виділяється і тому становиться можливою лише при усвідомленому засвоєнню граматичного ладу мови з її системою понять та визначень. Це, за характеристикою С.Л. Рубінштейна, ідеальна абстракція [5].

Як ми уже відзначали, за новими програмами вивчення рідної мови починається з вивчення тексту, який розбивається на речення, ті в свою чергу розділяються на словосполучення, а останні – на слова. Словосполучення, як бачимо, є невід'ємною частиною речення в рідній мові.

За даними сучасної мовленнєвої діяльності основними операціями при народженні вимовляння є вибір та комбінування мовних одиниць. В результаті реалізуються парадигматичні та синтаксичні зв'язки на семантичному, граматичному та моторному рівнях. На граматичному рівні породження вимовляння основним видом діяльності є оперування словоформами для складання та поєднання словосполучень.

В лінгвістиці словосполучення визначається як непередикативне з'єднання на основі синтаксичного зв'язку слова з формою слова. Словосполучення є нормативною одиницею як і слово, не виражає і смислові відносини між фактами дійсності та конкретизують значення слова, тобто є розчленованою назвою єдиного поняття. Основні функції слів та словосполучень однакові: служать будівним матеріалом для речення. Однак різниця в тому, що словосполучення – це будівний блок, який є наче перехідною одиницею між словом та реченням.

Значення словосполучень залежить як від граматичного значення його компонентів на основі синтаксичного зв'язку, так і від лексичного наповнення цієї структури. Значить при складанні словосполучень потрібно враховувати як лексичне значення слів, так і їх форми та граматичне значення. В цьому відношенні інтерес представляє теорія про структурні схеми словосполучень. Саме названа схема визначає граматичні та семантичні обмеження сполучення.

Словосполучення представляє собою соціо-лінгвістично обумовлену категорію. Сполучення слів визначається умовами місця та часу комунікації, особливостям культури, звичаями колективу тощо [3].

Як вказує К.К. Карлеп, посилаючись на К.Г. Коровіна, людина може вимовити, створити ці словосполучення, тільки якщо в її культурному мисленні, її соціальному життєвому досвіді було закладено відповідний зміст. Слова підходять один одному семантично не випадково, а на основі реальних та смислових пізнань відносин між об'єктами та процесами оточуючого світу. Значення, по суті, виражається в словосполученні. Вказане положення потребує, аби при роботі зі словосполученням враховувалась пізнавальна основа мовних одиниць [2].

На основі вищевказаного можна стверджувати:

- вміння використовувати словосполучення вважається однією з основних операцій породження мовлення;
- словосполучення обумовлені соціо-лінгвістично, характеризуються лексичними та граматичними ознаками і мають номінативне та граматичне значення;

- в початкових класах масової школи робота зі словосполученнями є одним із основних прийомів навчання практичному оволодінню мовними закономірностями;

- при навчанні аномальних дітей робота зі словосполученнями використовується для систематизації слів, для вивчення смислових відношень, для формування навиків первинних граматичних узагальнень;

- в основу практичного оволодіння граматиною (в тому числі використання словосполучень) в спеціальних школах покладена категорія значення.

Враховуючи останнє, нами було проведене експериментальне дослідження в цілях виявлення вмінь учнів правильно вживати таку граматичну одиницю мови, як словосполучення в мовленні учнів старших класів допоміжної школи. Ми вирішили перевірити, наскільки вміло розумово відсталі школярі користуються словосполученнями. Виявлявся також ступень адекватності виразу думок за допомогою них та найбільш характерні помилки в мовленні дітей при використанні словосполучень з метою подальшого навчання учнів вмінню користуватися ними.

Аналіз матеріалів дослідження свідчить про недостатній рівень засвоєння знань учнів допоміжної школи за темою "словосполучення" на уроках рідної мови. Учні старших класів допоміжної школи не мають достатніх навиків правильного використання в мовленні словосполучень. Більшість дітей взагалі не розуміють визначення "словосполучення" та не вміють ним користуватися при виконанні того чи іншого завдання.

Навчальний експеримент допоміг визначити можливості даної методики в порівняльному плані із звичайним (традиційним) навчанням. Ми вирішили перевірити вміння учнів допоміжної школи виконувати систематизовані вправи зі словосполученнями. Це дозволило систематизувати вправи на уроках української мови в допоміжній школі.

Ці вправи розділяються на аналітичні та синтетичні (конструктивні). В аналітичних вправах необхідно визначити значення (номінативне граматичне) або формальні ознаки словосполучення, в синтетичних конструювати словосполучення. В останніх, в свою чергу, увага звертається переважно на лексичну сполучуваність або граматичний зв'язок словоформ. Однак слід враховувати те, що дана класифікація вправ завжди умовна, так як граматичні зв'язки, лексична сполучуваність та конкретне значення словосполучень взаємопов'язані.

Експеримент складався з 6 завдань різного ступеня важкості. Метою більшості даних вправ є уточнення лексичної та граматичної сполученості словоформ.

Аналіз виконання учнями завдань навчального експерименту виявив, що в цілому найбільші утруднення викликають утворення правильних відмінкових форм в запропонованих словосполученнях, а також визначеннях правильних граматичних та лексичних значень словосполучень.

Основою на аналізі літературних джерел з даної проблеми, а також опираючись на результати експериментального дослідження, ми вважаємо, що вчителям рідної мови доцільно використовувати на уроках граматики і розвитку мовлення наступні рекомендації при роботі зі словосполученнями:

1. Необхідно при організації роботи зі словосполученнями враховувати той факт, що основним поштовхом до пізнання є розвиток інтересу, зацікавленістю учнів у збагаченні власних висловлювань.

2. Робота зі словосполученнями повинна проводитись систематично не тільки на уроках граматики і розвитку мовлення, а і на уроках читання.

3. При роботі над словосполученнями необхідно здійснювати постійне чергування усних та письмових форм роботи, зміну видів завдань мовного матеріалу.

4. В кожному конкретному випадку застосовувані прийоми повинні бути суворо індивідуалізовані та диференційовані.

5. В допоміжній школі при підборі матеріалу для вправ та в формуванні завдань більш послідовно витримувати принцип переходу від легкого до важкого.

Досвід даного дослідження показує, що робота із словосполученнями є дуже корисним видом діяльності для корекції недоліків мовлення та пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, а також в цілях активізації школярів на уроках. Робота з розвитку мовлення при використанні словосполучень повинна будуватись з урахуванням минулого досвіду, спостережень і безпосередніх вражень дітей. Тому при вирішенні загальних методичних завдань великого значення набуває те положення, що на уроках рідної мови повинна постійно проводитись робота з удосконалення форм спілкування і виконання спеціальних мовленнєвих вправ, направлених на формування у дітей лексико-граматичних узагальнень в якості основи, необхідної для розвитку самостійної мовленнєвої діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Доморацкая З.А. Работа над лексической сочетаемостью при подготовке к сочинению // Актуальные проблемы обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского и Г.А. Фомичёвой. – М.: Педагогика, 1977. – 142 с.

2. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. – М.: Просвещение, 1976. – 123 с.
3. Карлеп К.К. Работа со словосочетаниями во вспомогательной школе // Коррекционная направленность обучения и воспитания аномальных детей / Труды по дефектологии: Тарту ТГУ, 1986. – 264.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Педагогика, 1968. – 362 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1973. – 286 с.
6. Собонович Є.Ф. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія. – 1998. – №4. – С. 24-25.
7. Фомичева Г.А. Система работы над словосочетанием и предложением в 1-3 классах // Преемственность и перспективность в обучении языку. – М.: Просвещение, 1982. – 412 с.

In article receptions speech and intellectual development of pupils of the senior classes of special school in the course of work on word combinations are considered.

**Keywords:** mentally retarded pupils, speech and intellectual development, word combinations, the offer, speech unit.

*Отримано 28.2. 2012*

УДК 376.2-056.36 : 78+796.012.35

*О.С. Хруль*

### ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ДОПОМІЖНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У матеріалах статті розкриваються питання організації і змісту роботи з формування допомагаючої поведінки у старшокласників з інтелектуальною недостатністю.

**Ключові слова:** допоміжна поведінка, старшокласники з інтелектуальною недостатністю, соціально-особистісні, навчальні (шкільні), культурно-відпочинкові ситуації.

В материалах статьи раскрываются вопросы организации и содержания работы по формированию помогающего поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** помогающее поведение, старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью, социально-личностные, учебные (школьные), культурно-досуговые ситуации.

**Поведение личности** – это внешне наблюдаемые поступки, действия индивидов, их определенная последовательность, так или иначе затрагивающая интересы других людей, их групп, всего общества. Человеческое поведение приобретает социальный смысл, становится личностным, когда оно включено в общение с другими людьми. **Социальное поведение** трактуется достаточно широко и не сводится к какой-либо одной фиксированной модели поведения. По мнению зарубежных исследователей, социальное поведение представляет собой действия, приносящие пользу другим людям, а также формы поведения, включающие в себя симпатию, сотрудничество, помощь, содействие, альтруизм (В. Джеймс, В. Занден, Л. Мерфи, В. Стауб, Р. Чалдини и др.). Исследователи В.В. Абраменкова, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, В.Н. Куницына, В.А. Ядов и др., рассматривая понятие "гуманные отношения" (как эквивалент социальному поведению), описывают их как отношения солидарности, взаимопомощи, соучастия, активного "сопереживания общих ценностей", которые реализуются в общении людей и в их совместной деятельности.

Содержание понятия "**помогающее поведение**" рассматривается нами как форма социального поведения человека, проявляющаяся в стремлении бескорыстно делать добро для людей, оказывать им помощь, поддержку без причинения вреда себе.

Важность формирования **помогающего поведения** у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью определяются следствием ограниченности их культурных интересов и потребностей, пониженной активности во взаимодействии с окружающими, слабого владения социальными действиями, затруднений в различных видах деятельности, деловом (учебном) и свободном общении, спонтанном формировании межличностных отношений.

Формирование **помогающего поведения подростка** с интеллектуальной недостаточностью осуществляется как путем косвенного влияния педагога, так и путем активности самого ребенка. Примером косвенного влияния служат **проблемные ситуации**, в которых выявляются и формируются ценностные ориентации и установки воспитуемого, устойчивость его нравственных основ.

Наиболее продуктивным является прием проигрывание ситуаций, то есть "репетиция поведения". В ситуациях учащийся имеет свободу выбора. В поисках выхода из проблемной ситуации он может осознать основание своего выбора, соотнести его с основными общественными ценностями и, возможно, изменить поведение. Каждый ученик имеет право на ошибку. Важно, чтобы он осознал ошибочность своего решения, выслушав мнения других. В задачу педагога входит создание таких ситуаций, которые позволят учащимся проявлять себя, пережить внутреннюю удовлетворенность участием в ситуациях, собственными действиями и полученным результатом. Условиями формирования помогающего поведения является создания ситуации успеха, положительное подкрепление, отсутствие педагогических нравоучений, предоставление личностной свободы, уважительный и демократичный стиль общения, целостность воспитательных влияний. Важно соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности. На начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. **Сотрудничеству учителя и учащихся** в решении проблемных ситуаций способствует выполнение следующих операций:

1. Определение проблемы, признание ее существования.
2. Предоставление всем желающим детям возможности высказаться о произошедших событиях.
3. Коллективная выработка плана действий по выходу из проблемной ситуации.
4. Выполнение решения: имитации, драматизации, инсценирование и др.

Каждая из операций требует рефлексии.

В процессе моделирования и обыгрывания проблемных ситуаций (имитаций, драматизаций, инсценировок и др.) используются специальные правила, которые вырабатываются совместно субъектами учебно-воспитательного процесса и позволяют организовать и регулировать взаимодействие обучающихся. Важным является добровольность, физическая и психологическая готовность и возможность совместного взаимодействия старшеклассников. От степени психологического комфорта участников зависят их активность, глубина эмоциональных переживаний, которые оптимизируют межличностные отношения и формируют помогающее поведение. Актуальным является создание равных условий для проявления инициативы, активности и

самостоятельности всеми учащимися, снятие всех стрессообразующих факторов, а также выработка желаемого поведения в различных проблемных ситуациях с помощью "подкрепителей": одобрения, поощрение, порицание, создание ситуаций успеха, доверия, контроля, самоконтроля, самокритики. Педагогическое руководство становится возможным при наличии ответного желания у ребенка принять помощь со стороны педагога. Важно организовать деятельность по моделированию полоролевого поведения, взаимоотношений между юношами и девушками. Для обеспечения физической безопасности детей и эмоционального комфорта педагог вводит категорические запреты и ограничения. Например, нельзя навязывать свое мнение, драться, дразнить других детей и др. Формируется безопасная среда в безличной форме в виде приказа, команды. В процессе обыгрывания проблемных ситуаций обязательно продумывается позиция каждого ребенка (его роль в предстоящей ситуации и степень готовности к его выполнению). При необходимости проводится дополнительная подготовительная работа. Задаются специальные социально-психологические условия. Первым условием является обеспечение каждому ученику положительного самочувствия, комфортности в группе. Не менее важным видится уважение и принятие каждого ребенка, активное сотрудничество детей с педагогом и друг с другом. Кроме того, усиление положительного имиджа учащихся с интеллектуальной недостаточностью в группе, создание для них ситуаций успеха, эмоциональная насыщенность взаимодействия одноклассников будут способствовать более успешному формированию помогающего поведения. Позиция равного партнерства всех участников в различных проблемных ситуациях создает почву для их сближения, более искренних, доверительных отношений и удовлетворения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью потребности в самоуважении. Важно использовать те ситуации, в которых будут смоделированы жизненные проблемы, созданы условия для взаимодействия и взаимопомощи, сплочения ее участников. К проблемным ситуациям предъявляются некоторые педагогические требования: деятельность в них должна охватывать всех, быть интересна и доступна для каждого. Для формирования помогающего поведения используются также приемы научения, заражения, подражания, т.е. следование примеру или образцу, которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера другого человека в определенной проблемной ситуации. Обязательным условием обыгрывания проблемных



ситуаций является учет повышенной утомляемости детей с нарушением интеллекта, возможность появления аффективных реакций у старших школьников. Поэтому важно строго дозировать по времени (не более 20 минут), создавать доброжелательную атмосферу общения (принятие каждого ребенка таким, каков он есть). Для участия в инсценировании проблемных ситуаций можно приглашать родителей. Системный подход, при котором реализуется взаимодействие педагога, родителей и детей, обеспечивает эффективность общения, способствует формированию благоприятных межличностных отношений в условиях учреждения образования и семьи. Моделирование проблемных ситуаций с участием родителей способствует развитию у них педагогической грамотности, адекватных родительских позиций в воспитании детей, конструктивному взаимодействию, коррекции деструктивных родительских позиций и обогащению содержания общения с детьми. Сотрудничество педагогов и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных позиций, увидеть в разных проблемных ситуациях, а следовательно, помочь в понимании его индивидуальных особенностей, развития способностей, в преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентаций. Идеальной формой расположения участников является круг. Круг способствует активизации зрительного и слухового внимания, стимуляции сенсорного развития и тактильного взаимодействия, развитию подражания, способности к переключению внимания и др.

В целях эмоционального подкрепления при формировании помогающего поведения учащихся особую значимость приобретает использование *метода аттракции* – процесса и механизма формирования привязанностей, эмоционального принятия лицами друг друга. Исходным пунктом аттракции можно считать признание, что нет плохих и хороших людей, есть отношения между ними. Плохие отношения могут возникать из-за неприятия другого человека, а не из-за содержания того, что он говорит или делает. Симпатия и антипатия влияют на признание занимаемой позиции. Дети учатся сопереживать, оценивать, быть действенными, то есть приходить на помощь в процессе решения проблемных ситуаций, правильно оценивая себя и окружающих. Требуется обеспечение как можно большего разнообразия положительных переживаний, расширение практики оценивать себя и окружающих. Каждый ученик начинает понимать, что он может получить помощь от другого, и сам может быть полезным. Важно научить детей работать вместе. Учащиеся социально адаптируются: усваивают социально

одобряемые правила взаимоотношений между людьми и познают себя сквозь призму оценочных суждений и действий сверстников. Таким образом, вырабатываются нормы групповой морали и выявляется личная позиция каждого ученика.

**Ведущим фактором** в формировании помогающего поведения является социальное взаимодействие в системе "Я – другие". В процессе работы по формированию помогающего поведения постоянно прослеживается степень готовности ребенка к постепенному *формированию*: представлений о себе, своих товарищах по школе и классу, своей семье, родственных отношениях, понимание социальных ролей окружающих людей, уважение ко взрослым. Своевременное использование как реальных, так и специально созданных ситуаций, стимулируют детскую активность, способствует выявлению у детей интереса детей к деятельности, формирует социально-приемлемое отношение в группе, предупреждает появление у детей стойких нежелательных отклонений в поведении.

**Основными принципам** формирования помогающего поведения являются:

– **ориентация на ценностные отношения**: постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу) и ценностным основам жизни (доброту, истине, красоте).

– **принцип субъектности**: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое "Я" в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения.

– **автономность неповторимой личности каждого ребенка**: принятие ребенка как данности, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Обыгрывание проблемных ситуаций может осуществляться на уроках и во внеурочное время, на коррекционных заданиях, в процессе проведения воспитательных мероприятий. Предполагается, что формирование помогающего поведения будет осуществляться

через освоение старшекласниками с інтелектуальною недостаточністю знань-умень и способів діяльності в процесі рішення проблемних ситуацій по кожному контексту формування допомагаючого поведіння (соціально-личностний, навчальний (шкільний), соціально-ролевої, культурно-дозуговий, гендерний). Таким образом, в течение года со старшекласниками с інтелектуальною недостаточністю отрабатывается не менее 32 ситуацій.

**Соціально-личностные ситуації** направлені на формування у учасників умінь відноситися до оточуючим людям з любов'ю, співпереживанням, з радістю оказувати допомогу, проявляти підтримку и терпимість в спільній діяльності со взрослими и сверстниками.

**Учебные (шкільні)** формують потребу здійснювати допомогу и підтримку однокласникам, слідуя нормам и правилам поведіння в шкільному соціумі.

**Культурно-дозугові ситуації** формують установки до оказанню допомоги, дотримуючи общепринятые культурні норми и правила поведіння в общественных местах.

**Гендерні** сприяють підготовці до умінь планувати и організувати свій дозуг, до оказанню допомоги, исходя из половой роли и конкретних личностних особливостей мальчи́ка и девочки.

Таким образом, позитивна оцінка ребенком себе, способность выстраивать отношения взаимопомощи и соучастия с другими детьми, позитивна направленность інтересов, а также способность реализовывать себе представляють собою целостную систему работы педагога по формуванню допомагаючого поведіння.

Представим несколько конкретних проблемних ситуацій, в которых отрабатываются навыки допомагаючого поведіння.

### **Ситуация № 1**

Ты возвращаешься из школы. Впереди идет старушка, неся в руках тяжелую сумку. Твои действия?

#### Примеры ответов, действий

Предложу свою помощь и донесу сумку старушки к ней домой.

Пройду мимо.

Не предупреждая, возьму сумку из ее рук и помогу донести.

#### Вариативность ситуации

Ты предложил свою помощь, но старушка высказывает недоверие к тебе.

Старушка отказывается от твоей помощи.

Старушка сама подходит к тебе и просит о помощи.

### **Ситуация № 2**

Ты сидишь на пассажирском месте. В троллейбус зашла пожилая женщина. Свободных мест в салоне нет. Как ты поступишь?

Примеры ответов, действий

Предложу женщине свое место.

Сделаю вид, что сплю.

Останусь на своем месте, не уступая его пожилой женщине.

Вариативность ситуации

Женщина отказалась садиться на твое место.

Женщина начала возмущаться, что в троллейбусе нет свободных мест.

**Ситуация № 3**

Ты с другом играешь в интересную игру. Домой заходит мама и просит помочь отнести сумки на кухню. Твои действия.

Примеры ответов, действий

Скажу маме, чтобы подождала.

Помогу маме и продолжу игру.

Сделаю вид, что не слышу.

Попрошу, чтобы помог друг.

Вариативность ситуации

Мама не просит о помощи, но ты сам видишь, что ей тяжело.

Мама отказывается от твоей помощи.

Твой друг предлагает помощь маме.

**Ситуация № 4**

Твой брат обещал, что присмотрит за больной бабушкой, а сам задержался на тренировке. Бабушке дома стало плохо, а тебе нужно идти в школу. Твои действия.

Примеры ответов, действий

Пойду в школу, оставлю бабушку одну.

Спрошу у бабушки, чем ей можно помочь, подам лекарства и пойду в школу.

Вызову скорую помощь.

Буду ждать возвращения брата.

Позвоню маме на работу.

Приглашу соседей.

Вариативность ситуации

Дома не работает телефон, ты не можешь позвонить в скорую помощь.

Бабушка отказывается принимать лекарства.

Учительница ругалась за твой пропуск в школе.

**Ситуация № 5**

Мальчик оказался в незнакомом месте и спрашивает у тебя как добраться домой. Как ты поможешь мальчику найти дорогу домой?

Примеры ответов, действий

Откажусь оказывать помощь.

Спрошу у мальчика его домашний номер телефона и позвоню родителям.

Уточню у мальчика его домашний адрес и спрошу у прохожих как его найти.

Приглашу мальчика к себе домой.

Вариативность ситуации

У тебя нет телефона, чтобы позвонить его родителям.

Вы начали искать его дом и заблудились вместе.

В целом проигрывание проблемных ситуаций способствует развитию у подростков с интеллектуальной недостаточностью дружеских отношений, эмпатии, заботы, что является важной составляющей социальной направленности и характеризует подростка как готового заботиться о других и проявлять интерес. Стимулирование у детей эмпатийных переживаний актуализирует у них желание оказывать помощь и поддержку, и тем самым усиливает помогающее поведение.

**Список використаних джерел**

1. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.]; под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск, 2009. – С. 131–146.
2. Сорокин, В.М. Практикум по специальной психологии: учеб.-метод. пособие / В.М. Сорокин, В.Л. Кокоренко; науч. ред. Л.М. Шипицина. – СПб.: Речь, 2003. – 128 с.
3. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А.Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение, 1995. – 288 с.

In article materials questions of the organisation and the work maintenance on formation of helping behaviour at senior pupils with intellectual insufficiency reveal.

**Keywords:** Helping behaviour, senior pupils with intellectual insufficiency, socially-personal, educational (school), cultural-dosugovye situations.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 371.18**

***Н.О. Чалчинська***

**ПЕДАГОГІЧНА І НАУКОВА СПАДЩИНА І.Г. ЄРЕМЕНКА,  
ЯК СКЛАДОВА ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ  
ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ**

В дослідженні проаналізовано педагогічну концепцію відомого українського вченого-олігофренопедагога Івана Гавриловича Єременка в аспекті розвитку сучасної дефектологічної науки.

**Ключові слова:** національна освітня система, педагогічні ідеї, олігофренопедагогіка, педагогічна спадщина І.Г. Єременка.

В исследовании проанализирована педагогическая концепция известного украинского ученого-олигофренопедагога Ивана Гавриловича Еременко в аспекте развития современной дефектологической науки.

**Ключевые слова:** национальная образовательная система, педагогические идеи, олигофренопедагогика, педагогическое наследие И.Г. Еременка.

**Постановка проблеми.** Перед сучасною вітчизняною дефектологічною наукою та освітньою практикою гостро постали питання творення національної школи й освіти, оптимізації та удосконалення системи виховання підростаючого покоління, забезпечення можливості постійного духовного зростання кожної особистості, демократизації навчально-виховного процесу, його побудови на основі утвердження загальнолюдських та національних цінностей. Розв'язання зазначених завдань вимагає науково-теоретичного обґрунтування інноваційних підходів до розбудови власної системи виховання й освіти з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду та активний обмін надбаннями духовної культури між усіма народами.

Звернення до ґрунтовного, науково-об'єктивного, конструктивного вивчення вітчизняного педагогічного досвіду свідчить про прагнення сучасних дослідників знайти у минулому витоки провідних ідей сучасності і потребу переглянути й переоцінити ті освітні концепції та теорії, які раніше з якихось причин не розглядалися або відкидалися як помилкові. Тому наразі вкрай важливо творчо використати вагомі теоретичні надбання і великий практичний досвід вчених-педагогів, які

своєю наполегливою, сумлінною працею закладали підвалини вітчизняної олігофренопедагогіки, забезпечували її планомірне та послідовне становлення і стимулювали активний розвиток на ключових етапах в історії створення допоміжної школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значний інтерес до спадщини дефектологів минулого пов'язаний з прагненням дослідників знайти у минулому витoki провідних наукових ідей сучасності, потребою переглянути і переоцінити у світлі даних сучасної науки концепцій і теорій тих часів. Назріла необхідність глибокого вивчення та ґрунтового аналізу наукового доробку вітчизняних учених-олігофренопедагогів.

Завдяки дослідженням В.І. Бондаря, Е.П. Грози, В.В. Золотоверх, Л.К. Одинченко, О.Е. Шевченко, М.О. Супруна, М.Д. Ярмаченка та ін. відновлюються імена та висвітлюється діяльність Р.М. Боскіс, А.М. Гольдберг, О.І. Дьячкова, І.Г. Єременко, Н.Ф. Засенко, С.О. Зикова, К.Ф. Лейка, І.С. Моргуліса, І.О. Сікорського, І.П. Соколянського, О.Й. Теплицької, К.М. Турчинської та багатьох інших, які розбудовували корекційну педагогіку.

Разом з тим аналіз загальнопедагогічних положень і принципів наукової системи І.Г. Єременка є маловивченими вітчизняними педагогами.

**Мета дослідження** – визначення педагогічної і наукової спадщини І.Г. Єременка як цілісної, оригінальної педагогічної системи, яка являє собою складову теорії та практики вітчизняної олігофренопедагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** 23 липня 2012 року – сумна дата в історії вітчизняної педагогіки – 10-і роковини від дня смерті видатного педагога, методиста, просвітителя, українського вченого-олігофренопедагога.

Невичерпним джерелом подальшого розвитку дефектологічної науки є вивчення педагогічної спадщини спеціального навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Пошук шляхів вирішення цих актуальних завдань допоміжної школи вимагає переосмислення історії розвитку спеціальної освіти, об'єктивного висвітлення педагогічних поглядів, концепцій, розроблених українськими дефектологами. В Україні завжди розроблялись свої власні шляхи розвитку спеціальної освіти, оригінальні підходи до організації корекційного навчання цієї категорії дітей.

Особлива заслуга в цьому напрямі належить визначному українському вченому, доктору педагогічних наук, професору Івану Гавриловичу Єременку. Він є одним з фундаторів національної олігофренопедагогіки. Його праці користуються популярністю серед науковців, практиків та батьків і є значним внеском в загальну теорію і практику навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями.

Ми й досі дивуємося його розуму, працелюбності, таланту, далекоглядності. Своєю наполегливою творчою діяльністю І.Г. Єременко збагатив українську науку й освіту. Ім'я І.Г. Єременка внесено в історію освіти України. Життєвий, творчий, громадський шлях цієї непересічної особи вивчають студенти у вищих навчальних закладах, науковці пишуть дисертації.

Вчений жив у складні часи, насичені багатьма соціальними протиріччями, але для дефектології й, зокрема, олігофренопедагогіки це був період їхнього становлення.

Народився Іван Гаврилович в місті Миропіллі Краснопільського району Сумської області. В багатодітній селянській сім'ї. В 6 років залишився без батька, а через 16 років померла і мати.

З раннього дитинства був свідком голоду, розрухи та громадянської війни. Дитячі роки провів у Миропіллі. В 17 років закінчив школу колгоспної молоді. В цьому ж році був направлений на шестимісячні педагогічні курси в м. Білопіллі. Після закінчення працював вчителем початкових класів у загальноосвітній школі, згодом виконував обов'язки інспектора народної освіти Миропілля.

Під час педагогічної праці відчув у собі нестримну жадобу до знань і у вересні 1934 р. вступив до Сумського педагогічного інституту на мовно-літературний факультет. Через рік факультет було передано Полтавському педінституту, який І.Г. Єременко закінчив з відзнакою у 1938 році. По закінченні працював за призначенням викладачем російської літератури в Немирівському педучилищі Вінницької області.

Але займатися улюбленою справою випало недовго – почалась Велика Вітчизняна війна. Не дивлячись на те, що І.Г. Єременко мав вчительську бронь, в грудні 1939 р. за власним бажанням був призваний до лав Радянської армії.

Пройшовши кризь всю Велику Вітчизняну війну після демобілізації у 1945 р. Єременко повернувся до педагогічної діяльності. З грудня 1946 р. працював в Новомиргородському та Коростишевському педучилищах. Відчуваючи необхідність підвищення власного професійного рівня в 1949 році він поступає до аспірантури Київського науково-дослідного інституту дефектології Міністерства освіти України та 25 червня 1952 р. захищає кандидатську дисертацію на тему: "Роль личного примера в воспитании учащихся, из опыта работы вспомогательных школ Украины".

З 1952 р. він працює на посаді викладача, а згодом завідувача кафедрою. З 1954 по 1959 працює завідувачем кафедри педагогіки і психології Київського інституту фізичної культури. Протягом 28 років (1959–1987 рр.) Єременко працював у НДІ педагогіки України.

В цей період діяльність Івана Гавриловича була пов'язана з розробкою проблем навчання і виховання дітей з порушеннями



психофізичного розвитку. З часу створення в Україні мережі спеціальних навчально-виховних закладів інтернатного типу для цих дітей І.Г. Єременко розпочав дослідження науково-теоретичних і методичних аспектів олігофренопедагогіки, закономірностей і особливостей корекційного навчання та виховання дітей з порушеннями розумового розвитку.

За цей час підготовлено і опубліковано понад 80 наукових робіт, з них 12 монографій, 14 методичних розробок і методичних листів, 50 статей, один підручник для шкіл, другий – для вузів (олігофренопедагогіка). Крім того здійснювалось керівництво, редагування п'яти томів наукових записок з дефектології НДІ педагогіки, лінгвістичних збірників "початкова дефектологія", монографії "Основи спеціальної дидактики". І.Г. Єременко брав участь в підготовці й редагуванні навчальних програм і 7 збірників доповідей на республіканські читання і науково-практичні конференції.

Завдяки зусиллям ученого-дефектолога наприкінці 50-х років розпочався новий етап розвитку дефектологічної науки в Україні. Сталася якісна зміна в дослідженнях з дефектології, зумовлені значним посиленням експериментальної роботи у спеціальних школах. Це сприяло поглибленому науково-теоретичному аналізу та обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчання і виховання різних груп дітей з особливими потребами. Під керівництвом Івана Гавриловича пошуки науковців-дослідників з дидактики і методики навчання в допоміжній школі були спрямовані на знаходження оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання розумово відсталих школярів.

Добре знані фундаментальні праці І.Г.Єременка з проблем уроку в допоміжній школі, підвищення пізнавальної активності розумово відсталих учнів, діагностики їхніх навчальних можливостей, розвитку моральних якостей. У практику роботи допоміжних шкіл України впроваджено систему диференційованого навчання розумово відсталих дітей.

Проблемі удосконалення методів навчання і виховання учнів допоміжної школи присвячена робота І.Г.Єременка "Проблема активізації методів навчання в спеціальних школах" (1961 р.). Видатний український вчений підкреслював, що в дослідженнях процесу навчання в спеціальних школах на перший план виступає проблема активізації методів навчання можливостей в зв'язку з тим, що розвиток психічної активності аномальних дітей знижені. Саме від успішного розв'язання цієї проблеми, залежить здійснення всіх інших завдань, спрямованих на підготовку учнів до практичної діяльності в суспільстві.

І.Г.Єременко звертає увагу на те, що характерною рисою для розумово відсталої дитини є її безпосередність, а головне, надзвичайна схильність до наслідування. Не маючи достатнього власного життєвого досвіду і критичного мислення, вона часто, як відмічає Іван Гаврилович, наслідує дії і вчинки ото-чуючих і насамперед своїх батьків і родини. Отже, всі причетні до навчання і виховання мають постійно подавати позитивний приклад, пам'ятаючи, що розумово відстала дитина може в однаковій мірі наслідувати як позитивні, так і негативні вчинки.

Як узагальнення теоретичних і експериментальних даних І.Г. Єременком в 1966 р. було видано монографію "Дидактичні основи уроку в допоміжній школі", в якій вперше був зроблений аналіз особливостей навчання розумово-відсталих школярів, розкрита специфіка процесу навчання у допоміжній школі, і особливості його побудови. У монографії описані типи і варіанти структури уроку, можливості виховання і корекції недоліків розвитку учнів.

Довготривалі спостереження вченого за діяльністю першокласників на уроці дали підстави ще у 1966 р. висловити думку, що урок у допоміжній школі має бути 35 хвилин, оскільки ці діти уже на 30-й хвилині перестають слухати учителя і сприймати навчальний матеріал.

В 1967 році в Науково дослідному інституті дефектології академії педагогічних наук СРСР І.Г. Єременко захистив докторську дисертацію за темою "Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности". В ній досліджені проблеми навчальної діяльності учнів у зв'язку з особливостями їх психофізичного розвитку, враховані рівні інтелектуального розвитку учнів, вміння організувати діяльність при виконанні навчальної роботи. І.Г. Єременко вперше обґрунтував необхідність заміни одноманітної структури уроку динамічно-стереотипною.

У визначенні доцільних форм організації учнів на уроці, у забезпеченні оптимального навчального навантаження дітей, на думку Івана Гавриловича, велике значення має врахування особливостей працездатності учнів. Саме від рівня працездатності учнів залежить якість сприймання і засвоєння ними навчального матеріалу, дисципліна на уроці, активізація учнів на свідоме і міцне засвоєння знань, формування вмінь застосовувати здобуті знання на практиці.

В 1969 р. І.Г. Єременко був затверджений у вченому званні професора. Під його керівництвом і за його активної участі створено праці, які узагальнюють і поглиблюють теорію і практику дефектології. Серед них: "Обучение учащихся вспомогательной школы пользоваться знаниями и умениями" (1971 р.), "Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе" Частина 1 і 2 (1972 р.),

навчальний посібник "Основи спеціальної дидактики" (1975 р.), "Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі" (1981 р.), "Пропедевтична основа формування готовності до навчання учнів допоміжної школи" (1997 р.) та багато інших.

У 70–80-х роках відбулися суттєві зміни у структурі спеціальної школи, змісті навчання і виховання учнів, навчально-методичному та нормативному забезпеченні їх діяльності. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні плани і програми, що забезпечували тісніший зв'язок школи з життям, збільшення обсягу загальноосвітніх і загальнотрудових знань, практичних умінь і навичок, створення кращих можливостей для підготовки учнів до самостійного життя.

Реалізація в педагогічній практиці концепції диференційованого навчання учнів допоміжної школи (1970–1979 рр.) переконливо довела, що роздільне навчання дітей одного і того ж класу є об'єктивною необхідністю, яка обумовлена нерівномірністю розвитку їх пізнавальних можливостей. Життя підтвердило, що при такій організації навчання можливе більш інтенсивний розвиток, що ефективність і корекційна результативність їхнього навчання досягається тоді, коли зміст і методика його реалізації забезпечують диференційовану пропедевтику навчання, враховують пізнавальний досвід учнів і ґрунтуються на ньому, перспективно орієнтують на потенційні можливості учнів, з'єднують диференційоване навчання з індивідуальним підходом.

Висунуті передбачення про необхідність диференційованого навчання було підкріплено результатами наступної праці І.Г. Єременка у співавторстві з Г.М. Мерсіяною про "Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями" (1971 р.). В результаті солідного експериментального дослідження було виявлено, що спеціальна організація навчального процесу в допоміжній школі створює значні можливості для розвитку в учнів умінь користуватися лексико-граматичними, математичними, професійно-трудовими знаннями й уміннями в комунікативній й практичній діяльності, під час вивчення інших навчальних предметів.

І на сьогодні важливими для корекційно-виховного спрямування навчального процесу є висновки, зроблені І.Г.Єременком про те, що ставлення цих дітей до навчання визначається тією життєвою позицією, яка сформувалась у них ще до школи. В допоміжну школу вони приходять, як правило, з упередженим ставленням до навчання, що виникло у зв'язку з певними невдачами в дитячому садку чи у масовій школі. В допоміжній школі дитина хоча і відчуває перші успіхи в навчанні, однак це ще не викликає в неї активного ставлення до навчання. Вчителям Іван Гаврилович радить забезпечити охоронно-педагогічний режим, який передбачає, перш за все усунення таких

психогенних факторів, як надмірна голосна мова вчителя і учнів, різкі зміни в характері діяльності цих дітей, її аритмічність; запровадження певної системи роботи на уроці: чергування праці і відпочинку, оптимальне навчальне навантаження, а також проведення на початку уроку спеціальної роботи, спрямованої на приведення в оптимальний стан нервової системи дітей і її підготовку до нервово-психічних напружень на уроці; забезпечення активізації мислення, створення в учнів позитивного і зацікавленого ставлення до уроку.

Найбільш повне теоретичне обґрунтування ідея диференційованого навчання розумово відсталих учнів знайшла в двох частинах "Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе" (1972 р.) та в праці "Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы" (1972 р.). В цій експериментальній роботі І.Г. Єременко переконливо довів, що пізнавальні процеси у кожній дитини розвиваються нерівномірно, має місце й різний рівень уявлень, понять і навичок. Це закономірно зумовлює необхідність пошуку більш раціональних форм диференційованого навчання учнів, об'єктивно обґрунтовує необхідність його запровадження в допоміжних школах. Таким чином, було розроблено теоретичні передумови диференційованого навчання.

І.Г.Єременко є одним з перших вітчизняних дефектологів, який у своєму дослідженні "Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей" (1973 р.) розкриває процес розвитку спеціальної освіти в Україні більш ніж за 50 років. В ньому він наводить цікаві дані щодо особливостей організації навчання, виховання дітей з особливими потребами та розвитку мережі цих закладів.

На основі аналізу архівних матеріалів вчений виділяє три історичні періоди розвитку спеціальної освіти, концентрує увагу на суттєвих фактах в цьому процесі, оцінює кожне явище у взаємозв'язку з іншими, показує роль науковців і практиків у розв'язанні актуальних питань навчання і виховання дітей з особливостями розвитку. Історико-логічний підхід до вивчення історії української олігофренопедагогіки, здійснений І.Г.Єременко, довгий час виступав і виступає сьогодні як висхідна точка удосконалення спеціальної освіти.

Досвід диференційованого навчання в допоміжній школі було узагальнено в численних публікаціях І.Г. Єременка та двох надрукованих монографіях: "Дифференцированное обучение во вспомогательной школе" (1979 р., співавтори Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова) і "Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі" (1981 р., співавтор В.Є. Турчинська), а також в дисертаційних роботах, виконаних, під керівництвом І. Г. Єременка. Він став головним підсумком тривалих наукових пошуків і викликав великий інтерес у практиків.

В наукових працях І.Г. Єременка чітко прослідковується зорієнтованість корекційно-виховної роботи в допоміжній школі на розвиток особистості школяра, а оцінювання його навчальних досягнень, враховуючи психофізичні особливості, має ґрунтуватись на позитивному принципі, що передбачає "врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач".

І. Г. Єременко є автором першого в Україні навчального посібника для студентів "Олигофренопедагогіка" (1985 р.). У навчальному посібнику розкривається широкий спектр проблем, пов'язаних з еволюцією поглядів на розумову відсталість, з діяльністю вчителя допоміжної школи у зв'язку з посиленням корекційного впливу на формування особистості учнів, підготовки їх до самостійного життя. Детально аналізується зміст освіти цієї категорії дітей, принципи і методи їх навчання.

Велика увага приділяється проблемі удосконалення форм організації навчального процесу в допоміжній школі. Високий оптимізм викликають розроблені І. Г. Єременко принципи, методи і форми залучання дітей у позаурочну і позашкільну роботу, в суспільно корисну, самообслуговуючу діяльність, в виробниче навчання, в учнівське самоврядування, що розширює перспективи інтеграції випускників допоміжної школи в суспільство.

Закономірно, що розроблювана під керівництвом І.Г.Єременка ідея диференційованого навчання викликала і продовжує викликати дискусійні оцінки, породжує ряд важливих проблем, розв'язати які остаточно не вдалося. Однак, які б проблеми не виникали, в яких би напрямках не розвивалася теорія і особливо практика диференційованого навчання, сам факт його солідного дослідження і практичного втілення ввійшов в історію вітчизняної дефектології, оскільки акумулював в собі нові ідеї, концепції, став каталізатором розробки нових наукових теорій. Автором і генератором багатьох з них заслужено залишається в історії української дефектології постать І.Г. Єременка.

**Висновки.** Слід зазначити, що цього часу частина праць І.Г. Єременка ще не знайдена, не опублікована і не проаналізована, зокрема "Видатні радянські педагоги про роль особистого прикладу в комуністичному вихованні підростаючого покоління". Ускладнений доступ українським науковцям до дисертаційних досліджень І.Г. Єременка: "Роль личного примера в воспитании учащихся, из опыта работы вспомогательных школ Украины" (1953 р.) і "Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности" (1967 р.), які зберігаються тільки в архівах Російської Федерації.

Це ускладнює здійснення цілісного аналізу його доробку. Тому вважаємо за потрібне звернути увагу представників Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і Національної академії педагогічних наук на підтримку проекту з повного видання творів І.Г. Єременка.

У доробку вченого близько 150 праць з дефектології. Отже оцінюючи наразі роль І.Г. Єременка в розвитку педагогічної думки в Україні, можна однозначно стверджувати, що його творчий і науковий доробок є внеском у скарбницю не лише української, а й світової педагогіки, що його ідеї – це не лише минуле, вони не обмежені часовими рамками. Тільки великими зусиллями таких апостолів Україна матиме чесних діячів-патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об'єднаний, інтелектуально розвинений народ.

**Перспективи** подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у вивченні та популяризації творчого доробку видатного педагога.

### **Список використаних джерел**

1. Єременко И.Г. Роль личного примера в воспитании учащихся, из опыта работы вспомогательных школ Украины. Дисс. ... к-та пед. наук. – К., 1953. – 419 с.
2. Єременко, И.Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности : дисс. д-ра пед. наук: 13.00.03 / И.Г. Єременко ; КГПУ. – К., 1967. – 347 с.
3. Єременко І.Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі. – К. : Рад. школа, 1966 – 130 с.
4. Єременко І.Г., Мерсіянова Г.М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями. – К.: Радянська школа, 1971. – 136 с.
5. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе: часть 1 / И.Г. Єременко. – К. : Педагогическое общество УССР, 1972. – 112 с.
6. Єременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К. : Рад. школа, 1972 – 130 с.
7. Єременко И.Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР. В кн.; Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей. М., 1973. – С. 27–76.
8. Єременко И. Г. Олигофренопедагогика: Учеб. Пособие для студ. спец. №2 "Дефектология" пед. инст Текст. / И.Г. Єременко. – К., 1985. – 326 с.
9. Вавіна Л.С. Розвиток теорії і практики диференційованого навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку у

- науковому доробку І.Г. Єременка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково-методичний збірник. – Випуск 4. – К. : Знання, 2004.
10. Серце, віддане людям [Текст] : (Про вченого-дефектолога І.Г.Єременка) / Несен Г., Дробот Л. // Освіта. – 2001. – № 25 (2–9 травня). – С. 10.
  11. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.
  12. Мерсіянова Г.М. Проблема вивчення дитини з порушенням розумового розвитку в працях І.Г. Єременка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково-методичний збірник. – Випуск 4. – К.: Знання, 2004.

The study analysed the pedagogical concept of the famous Ukrainian scientist of oligophrenopedagogics Ivan Gavrilovich Eremenko in terms of modern defectological science.

**Keywords:** national education system, teacher ideas, oligophrenopedagogics, pedagogical heritage of I.G. Eremenko.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376.- 056.36.016:62/64

*О.В. Чеботарьова*

## УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розглянуто проблему удосконалення програмно-методичного забезпечення змісту спеціальної дошкільної освіти дітей із розумовою відсталістю. Охарактеризовано структуру комплексів програмно-методичного забезпечення змісту навчання та виховання у спеціальних дошкільних закладах.

**Ключові слова:** дошкільне виховання, розумово відсталі діти, комплекс програмно-методичного забезпечення.

В статье рассмотрено проблему усовершенствования программно-методического обеспечения содержания специального дошкольного

образования детей с умственной отсталостью. Охарактеризована структура комплексов программно-методического обеспечения содержания обучения и воспитание в специальных дошкольных учреждениях.

**Ключевые слова:** дошкольное воспитание, умственно отсталые дети, комплекс программно-методического обеспечения.

Зміни, що відбуваються в національній системі дошкільної освіти, знайшли своє відображення у відповідних законодавчих документах - Законі України "Про дошкільну освіту", Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі". Вони визначають основні тенденції розвитку дошкільної освіти, відповідність змін, що відбуваються, світовим тенденціям; розкривають організаційно-змістові характеристики оновлення дошкільної освіти на сучасному етапі; окреслюють існуючі проблеми та шляхи їх розв'язання.

Вказані зміни у системі дошкільної освіти призвели до необхідності реформування та модернізації змісту навчання та виховання у спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема, – розумовою відсталістю.

Тому, одним із важливих завдань лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України у процесі виконання наукової теми "Науково-методичне забезпечення навчання розумово відсталих дітей різних вікових груп" було розробка Комплексу програмно-методичного забезпечення "Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей в спеціальних дошкільних закладах".

У процесі роботи над науково-методичним забезпеченням змісту дошкільного навчання та виховання дітей з розумовою відсталістю:

- здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень та вивчено освітню практику з метою визначення науково-методичних засад навчання та виховання дошкільників з розумовою відсталістю;
- проаналізовано сучасний стан програмно-методичного забезпечення дошкільного навчання та виховання розумово відсталих дітей;
- здійснено аналіз досліджень особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку,
- проаналізовано досвід корекційно-розвивального навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку в країнах ближнього та дальнього зарубіжжя.



Експериментальне дослідження здійснювалось на базі спеціальних дошкільних закладів для дітей з розумовою відсталістю міст Києва, Білої Церкви, Харкова, Сум, Макіївки та ін.

На початковому етапі дослідження за ініціативи лабораторії олігофренопедагогіки було проведено науково-методичні семінари, круглі столи із залученням практиків з різних регіонів України з метою обговорення та визначення проблем, пропозицій щодо вирішення завдань програмно-методичного забезпечення дошкільної ланки освіти розумово відсталих дітей.

На основі теоретико-методологічного аналізу було обґрунтовано необхідність удосконалення змісту дошкільного виховання з урахуванням особливостей психічного розвитку розумово відсталих дітей, зміни застарілої парадигми, яка забезпечує пасивне виживання, засвоєння готових знань на активну, свідому діяльність особистості. Ключовою позицією оновлення змісту спеціальної дошкільної освіти стало створення умов для системного розвитку можливостей розумово відсталі дитини з метою збагачення її соціального досвіду

Отже, до основних науково-методичних підходів створення Комплексу програмно-методичного забезпечення для дітей з розумовою відсталістю віднесено:

- визнання своєрідності та унікальності періоду дошкільного дитинства, його особливої ролі в становленні особистості;
- відмова від надмірної інтелектуалізації, регламентації та інтенсифікації життя дитини;
- створення сприятливих умов для пізнавальної активності дітей;
- посилення уваги корекційно-розвивальному впливу на особистість у процесі провідних видів діяльності;
- врахування наступності в діяльності дошкільної та початкової шкільної ланок освіти;
- посилення педагогічної просвіти батьків дітей щодо особливостей навчання та виховання їхніх дітей та залучення їх до співпраці.

Визначені науково-методичні підходи навчання та виховання розумово відсталих дошкільників сприятимуть успішній соціалізації дітей, оптимальному психофізичний розвитку в цілому.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що розумово відсталі діти, як правило, беспорядні в самообслуговуванні (не вмють одягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти тощо), не розуміють елементарні словесні інструкції педагога, у них несформовані передумови ігрової, предметно-практичної, продуктивної, елементарної трудової діяльності. Предметні дії,

сенсорний розвиток у розумово відсталих дошкільників характеризуються значною недосконалістю, цей процес відбувається досить складно. Разом з тим, опанування провідними в цьому віці видами діяльності має важливе значення для пізнавального та особистісного розвитку дитини, для успішної підготовки до шкільного навчання. Діти не вміють взаємодіяти, спілкуватися з дорослими, однолітками, у них не розвинене зв'язне мовлення. Порушення мовлення у дітей з розумовою відсталістю має системний характер, оскільки розповсюджується на усі її функції: комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Усі пізнавальні процеси, важливі для подальшого розвитку дитини, знаходяться на низькому рівні. Вказані прогалини розвитку пояснюються відсутністю ранньої корекційно-педагогічної допомоги фахівців, надмірною опікою дитини у сім'ї, недосконалою організацією навчально-виховної роботи у спеціальних дошкільних закладах.

Отже, змістовий компонент корекційно-розвивального навчання дітей у спеціальному дошкільному закладі було оновлено з урахуванням реалізації гуманістичної, особистісно-зорієнтованої парадигми спеціальної освіти.

В результаті науково-теоретичного аналізу проблеми було визначено зміст дошкільного навчання та виховання в спеціальних дошкільних закладах для розумово відсталих дітей, який реалізовано у розроблених навчально-корекційних програмах для дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю: "Фізичне виховання та основи здоров'я", "Формування соціальних навичок", "Ігрова діяльність", "Сенсорне виховання", "Ознайомлення з навколишнім", "Формування елементарних математичних уявлень", "Мовленнєвий розвиток", "Трудове виховання", "Образотворча діяльність", "Конструювання", "Музичне виховання та ритміка".

На даному етапі співробітниками лабораторії олігофренопедагогіки було розроблено Комплекси програмно-методичного забезпечення "Ознайомлення з навколишнім" (Блеч Г.О.), "Формування ігрової діяльності" (Гладченко І.В.), "Трудове виховання" (Чеботарьова О.В.) "Сенсорне виховання" (Трикоз С.В.), які складаються з відповідних програм, методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів до програмно-методичного забезпечення.

Зазначимо, що всі програми розроблено за новою структурою, яка передбачає основні три колонки:

- зміст навчання та виховання;
- орієнтовні показники розвитку дитини на кінець навчального року;
- спрямованість корекційно-розвивальної роботи.

Зміст Комплексів програмно-методичного забезпечення розроблено з урахуванням особливостей інтелектуального, мовленнєвого та фізичного розвитку дошкільника, а також з урахуванням психічних, вікових особливостей розвитку, характеру провідного виду діяльності дошкільників з розумовою відсталістю.

Теоретичним підґрунтям для розробки змісту програмно-методичного забезпечення є положення, розроблені Л.С. Виготським, П.Я. Гальперіним, В.В. Давидовим, Д.Б. Ельконіним та ін. про сензитивні вікові періоди, про співвідношення корекції та розвитку, про актуальний та потенційний рівень розвитку дитини, про роль дошкільного віку в процесі соціалізації та ін.

У програмно-методичних комплексах враховано основні дидактичні засади дошкільної олігофренопедагогіки (О.А. Катаєва, О.А. Стребелева), структуру порушення розумово відсталої дитини, де на перший план виступають розлади інтелектуальної діяльності і виникаючі на цьому фоні вторинні відхилення, які виявляються в недорозвиненні емоційно-вольової сфери, фізичній слабкості, порушенні поведінці.

Зміст матеріалу враховує загальні та спеціальні принципи виховання та навчання, зокрема науковості, системності, доступності, концентричності, повторюваності, індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та вихованні.

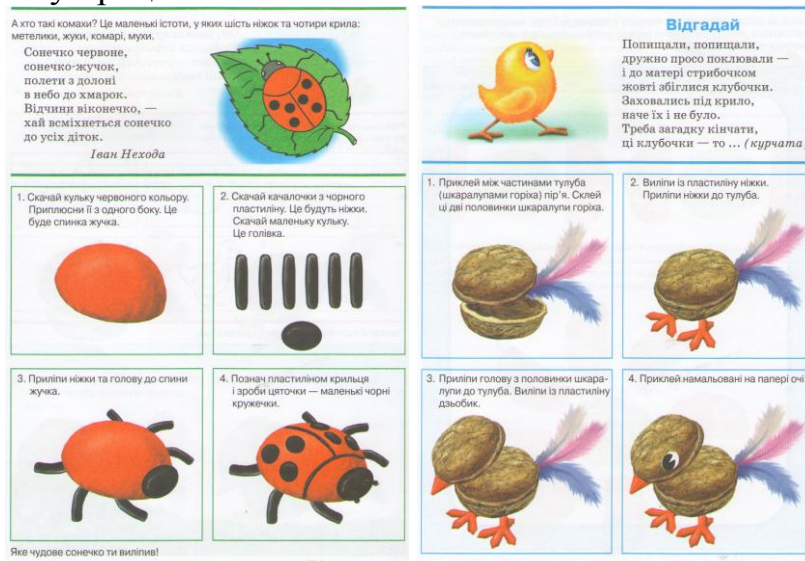
Отже, у розроблених Комплексах з ігрової діяльності, сенсорного виховання, ознайомлення з навколишнім, трудового виховання, що складаються з програм, методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів, представлено інноваційний зміст та сучасні психолого-педагогічні технології колекційного навчання та виховання дітей з розумовою відсталістю, що базуються на особистісно орієнтованому підході до дитини.

Методичні рекомендації Комплексу висвітлюють структуру та завдання розділів навчання та виховання, зокрема особливості розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, основні методичні підходи, а також методи та прийоми роботи з розумово відсталими дітьми 3-7 років на протязі чотирьох років навчання; організацію корекційного навчання та виховання з окреслених провідних видів діяльності, основні напрямки роботи педагога, список використаної літератури.

Дидактичні матеріали містять розробки занять, корекційно-розвивальні завдання, опис рекомендованих дидактичних ігор, вправи різного рівня складності, які стимулюють пізнавальну діяльність, розвивають сприймання, мислення, пам'ять, мовлення, дрібну та загальну моторику, в цілому всі пізнавальні процеси дітей з розумовою відсталістю.

Так, наприклад, корекційно-розвивальні завдання з формування навичок ручної праці (Комплекс програмно-методичного забезпечення

"Трудове виховання" для дошкільників з розумовою відсталістю мають певну структуру: опис послідовності виконання завдання та інструкційну картку, цікаві віршики та загадки, підібрані до заданого об'єкту праці.



Мал. 1. Зразки завдань дидактичних матеріалів з художньої праці .

Врахування педагогами-вихователями особливостей організації основних видів та форм провідних видів діяльності дітей сприятиме пізнавальному, емоційно-вольовому та особистісному розвитку дошкільників з розумовою відсталістю; пробуджуватиме в них інтерес та потребу в продуктивній діяльності, сприяють успішній їх адаптації та соціалізації у суспільство.

Використання в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів розроблених Комплексів програмно-методичного забезпечення дошкільного навчання та виховання розумово відсталих дітей дозволить суттєво посилити корекційне спрямування навчально-виховного процесу, зосередити педагогічну увагу на особистості дитини як об'єкті процесу виховання.

### Список використаних джерел

1. Шинкаренко В.І. Українське дошкільня: сьогодення й перспективи розвитку/В.І. Шинкаренко// Дошкільне виховання. -2008. -№1.- С. 8-16.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Дошкільне виховання, 1999.- 63с.
3. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К.: ТОВ „ЛДЛ”, 2000. – 120 с.
2. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / [за наук. ред. В.В. Тарасун].– К.: ПП „Актуальна освіта” - 2005.- 286 с. з іл.

3. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: Підручник. – К.:Знання, 2008.- 359с.

In the article the problem of improving program and methodology of the special education preschool children with mental retardation are exposed. The structure of the complexes of methodical program training are exposed.

**Keywords:** preschool upbringing, mentally retarded preschool children, complex of methodical program training.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 159.922.76-056.313

*А.М. Якуба*

## АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У науковій статті представлено дослідження аналізу особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** комунікативна діяльність, комунікативні потреби, підлітки з розумовою відсталістю.

В научной статье представлено исследование анализа особенностей коммуникативной деятельности подростков с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, коммуникативные потребности, подростки с умственной отсталостью.

Порушення комунікативної діяльності у дітей з інтелектуальною недостатністю обумовлені низькою мотивацією та призводять до їх соціальної дезадаптації як у колективі, так і поза ним. Вони виявляються неспроможними самостійно увійти в сферу соціальних стосунків та оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, що призводить до погіршення їх психологічного стану.

У спеціальній психології проблема формування та розвитку мотиваційної сфери, зокрема мотивації спілкування розумово відсталих дітей та підлітків, висвітлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Г.М. Андрєєва, Е.Д. Бреус,

І.В. Вдовиченко, В.А. Врянен, Л.І. Даргевічене, Г.М. Дульнєв, О.В. Защирина, В.А. Лабунська, М.І. Лісіна, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Л.М. Шипіцина та ін.

У вітчизняній психології існує декілька підходів до розуміння спілкування. На думку А.А. Леонтьєва, спілкування визначається як діяльність, як один із різновидів діяльності, як комунікативну діяльність [1, с. 95].

Спілкування визначається як складний, багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами у спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера у спілкуванні [2, с. 6].

Традиційно, в структурі комунікативної діяльності виділяють: комунікативні потреби, мотиви, засоби, види спілкування, форми.

Комунікативна потреба – потреба в спілкуванні, яка полягає в прагненні людини до пізнання і оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою - до самопізнання і самооцінки [3, с. 23].

Актуальність визначеної проблеми та її практична значущість зумовили визначення теми наукової статті: "Аналіз особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю".

Об'єкт дослідження: комунікативна діяльність підлітків з розумовою відсталістю.

Предмет дослідження: аналіз особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю.

Мета дослідження: провести аналіз особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю.

Для визначення потреби спілкування розумово відсталих підлітків був проведений аналіз базових психологічних теорій діяльності, спілкування як комунікативної діяльності; а також застосовані емпіричні методи дослідження – "Карта спостереження Л. Стотта"; опитувальник "Двор" (діагностика вад особистісного розвитку); опитувальник Ю.М. Орлова "Потреба у спілкуванні"; соціометрична проба М.А. Памфілової "День народження" .

Аналіз етапів онтогенезу комунікативних потреб та мотивів дитини дозволяє стверджувати, що мотиви, які спонукують дитину вступати в спілкування з дорослими, пов'язані із трьома її головними потребами: потребою у враженнях; потребою в активній діяльності; потребою у визнанні й підтримці. Для кожного учасника взаємодії мотивом спілкування є інша людина, партнер по спілкуванню [3, с. 23].

Дослідження довели, що спілкування у дітей розвивається у процесі зміни певних форм комунікативної діяльності. Ці форми виникають впродовж перших 7 років життя, доповнюючи одна одну. М.І. Лісіна визначає 4 основні форми спілкування дитини у взаємодії із дорослим:

ситуативно-особистісна (перше півріччя життя), ситуативно - ділова (від 6 місяців до 2 років), позаситуативно - пізнавальна (від 3 до 5 року), і позаситуативно - особистісна (від 5 до 7 років) [3, с.63-64]. Кожна із форм комунікативної діяльності відображає певні комунікативні потреби дитини, рівень сформованості певної форми комунікативної діяльності, є показником рівня психічного розвитку у взаємодії з дорослим.

Дослідження особливостей комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, зокрема потреб у спілкуванні, проводилося на базі допоміжного відділення КЗЛЗОШ №45 м. Луганська. У дослідженні взяли участь 18 підлітків, 8 хлопців та 10 дівчат. Вік респондентів – 11 до 14 років. Діагнози респондентів: олігофренія легкого ступеню.

Вибір даної вікової категорії обумовлений тим, що саме у підлітковому віці неабияк зростає значущість груп однолітків. Особливо важливим є питання корекції міжособистісних стосунків та комунікативних потреб у спілкуванні підлітків з інтелектуальною недостатністю.

Особливості психічного й мовного розвитку ускладнюють спілкування розумово відсталих дітей не тільки з однолітками, але й зі значущими дорослими, що негативно позначається на положенні дитини в колективі однолітків та дорослого оточення.

З метою дослідження індивідуально-психологічних передумов поведінки розумово відсталих підлітків у ситуації спілкування була використана методика діагностики вад особистісного розвитку "ДВОР" (З.С.Карпенко) та методика спостереження "Карта спостереження Л. Стотта".

При інтерпретації результатів дослідження за методикою "ДВОР" увага приділялась таким шкалах як: тривожність, імпульсивність, агресивність, асоціальність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість. За методикою спостереження "Карта спостереження Л.Стотта" було обрано шкали: недовіра до людей, речей, ситуацій спілкування; депресія; замкнутість; тривожність по відношенню до дорослих; ворожість по відношенню до дорослих; тривожність по відношенню до дітей; недолік соціальної нормативності; ворожість по відношенню до дітей. Вибір цих шкал був зумовлений доцільністю аналізу індивідуально-психічних складових комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Узагальнений аналіз отриманих результатів дослідження за методикою "ДВОР" засвідчує, що більшість кількісних показників респондентів за шкалами методики знаходиться в межах середнього значення (шкали тривожність, імпульсивність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість). За шкалами агресивності і асоціальності значення кількісних показників відповідей респондентів

знаходиться у межах низького рівня вияву вади особистісного розвитку.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *тривожність* показав, що переважна більшість респондентів (майже 62%) характеризується середнім рівнем вияву цієї особистісної характеристики, 22% респондентів характеризуються низьким виявом тривожності і лише 16% (3 підлітки) характеризуються високим рівнем тривожності. Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалами *тривожність по відношенню до дорослих* та *тривожність по відношенню до дітей* за "Картою спостережень Л.Стотта". Ступінь вияву вад особистісного розвитку розумово відсталих підлітків за методикою "ДВОР" (З.С. Карпенко) показали що, особистісна тривожність розумово відсталих підлітків може проявлятися у комунікативній ситуації: підлітки можуть переживати з будь-якого приводу, під час розмови поводитися дуже напружено, скуто; вони більш емоційно комфортно відчують себе в позиції спостерігача, ніж активного учасника комунікативної ситуації. Однак слід зазначити, що якщо тривожність має ситуативний характер і пов'язана з певною ситуацією міжособистісної взаємодії (спілкування з певною особою, в певній ситуації, за певних умов), то тривожність може виявлятися саме в таких ситуаціях.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *імпульсивність* показав, що майже для половини респондентів (близько 45%) характерний середній рівень вияву імпульсивності, для майже третини респондентів (33%) – високий рівень імпульсивності, і для 22% респондентів – низький рівень імпульсивності.

Слід зазначити, що для респондентів отримані результати дослідження є дещо суб'єктивними, адже на когнітивному рівні усвідомлення себе підлітки можуть оцінювати свої дії як послідовні, не імпульсивні, однак поведінковий рівень (безпосередні реакції підлітка в певній ситуації) можуть суттєво відрізнятися від оцінки власної поведінки підлітком. Така суперечність зумовлена, перш за все, особливостями розвитку емоційно-вольової сфери підлітків під впливом структури дефекту. Так, спостереження за підлітками під час їх відповідей та коментарів, особливості взаємодії підлітка з дослідником безпосередньо у ситуації дослідження показало, що респонденти схильні досить часто поводити себе імпульсивно, зокрема, вони давати швидкі відповіді на запитання, не обтяжуючи себе необхідністю поміркувати деякий час над змістом питання; виявляли моторну розмальованість, непосидючість; бурхливе виражали свої емоції (дитяча безпосередність – "що відчую, те виражаю"), схильні кричати, бігти, якщо до цього спонукає якийсь ситуативний фактор



("на мене кричать, і я кричу", "мене зачепили – я відповів" тощо).

Аналіз результатів дослідження за шкалою *агресивність* показав, що переважна більшість респондентів (майже 62%) характеризується низьким рівнем вияву цієї особистісної характеристики, 22% респондентів характеризуються середнім виявом агресивності і лише 16% (3 підлітки) характеризуються високим рівнем агресивності. Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалами *ворожість по відношенню до дорослих* та *ворожість по відношенню до дітей* за "Картою спостережень Л. Стотта". Результати спостереження респондентів в умовах навчально-виховного процесу в школі показали, що для розумово відсталих підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії характерні негативні поведінкові реакції (негативізм, конфліктність, агресивна реакція як наслідок фрустрації).

Аналіз результатів дослідження за шкалою *асоціальність* показав, що переважна більшість респондентів (майже 62%) характеризується низьким рівнем вияву цієї особистісної характеристики, майже третина респондентів (33%) характеризуються середнім рівнем вияву асоціальності і лише 5% (1 підліток) характеризується високим рівнем асоціальності. Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалою *недолік соціальної нормативності* за "Картою спостережень Л. Стотта".

Аналіз результатів дослідження за шкалою *замкнутість (відлюдкуватість)* показав, що майже для половини респондентів (близько 51%) характерний середній рівень вияву цієї особистісної риси, що має безпосереднє відношення до особливості поведінки респондентів в комунікативній ситуації. Для майже третини респондентів (33%) характерний високий рівень замкнутості (відлюдкуватості), і для 16% респондентів – низький рівень замкнутості (відлюдкуватості). Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалами *недовіра до людей, речей, ситуацій спілкування* та *замкнутість* за "Картою спостережень Л. Стотта".

Отримані результати дослідження за цією шкалою можуть пояснюватися недостатньою вираженістю потреби у спілкуванні у певних респондентів (у 3-х підлітків – високі показники за цією шкалою), низьким рівнем сформованості комунікативних навичок та можливим негативним досвідом міжособистісної взаємодії в минулому. "Відлюдкувати" підлітки у повсякденному житті намагаються "триматися на відстані", виявляють побоювання в присутності іншої людини, не дивляться в очі; вони мовчазні навіть у групі однолітків (однокласників), не підтримують розмово з незнайомими (малознайомими) людьми, взагалі уникають контакту, самої ситуації

спілкування тощо.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *невпевненість* показав, що переважна більшість респондентів (майже 62%) характеризується середнім рівнем вияву цієї особистісної характеристики, 16% респондентів характеризуються низьким виявом неувпевненості і 22% респондентів характеризуються високим рівнем неувпевненості. На наш погляд, неувпевненість розумово відсталих підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії (і спілкування зокрема) може виявлятися в тому, що підліток намагається виправдати свої вчинки перед іншими людьми; він може вважати, що його недостатньо люблять; хвилюється стосовно того, що про нього думають інші тощо. Все це можна розцінювати як прояв наївного егоцентризму, притаманного розумово відсталим дітям та підліткам.

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження аналізу психологічних передумов поведінки розумово відсталих підлітків у ситуації спілкування, можна стверджувати, що поведінка респондентів зазвичай характеризується низькою комунікативною активністю, інтровертованістю, тривожністю. Для більшості респондентів характерним є прояв демонстративності у комунікативній ситуації, а також вияв егоцентризму у ситуаціях спілкування, що зумовлено низькою здатністю до рефлексії, нездатністю поставити себе на місце співрозмовника, проаналізувати комунікативну ситуацію в цілому.

Під час дослідження був застосований опитувальник Ю.М. Орлова "Потреба у спілкуванні", який надав змогу визначити рівень прояву потреби у спілкуванні розумово відсталих підлітків [5, с.156-159]. Підліткам було запропоновано відповісти на 33 запитання надаючи відповіді "так" або "ні" з поясненням своєї відповіді. Високий рівень прояву потреби у спілкуванні залежить від кількості позитивних відповідей "так" з поясненням своєї відповіді. Чим більша кількість відповідей "так", тим більша потреба у спілкуванні. Увага приділялась, саме на поясненні відповідей розумово відсталих підлітків, за для того, щоб уникнути ситуації "механічної відповіді".

За результатами опитувальника Ю.М. Орлова "Потреба у спілкуванні" вдалося визначити рівень прояву потреби у спілкуванні розумово відсталих підлітків. Всі респонденти даної категорії (18 підлітків з розумовою відсталістю) мають високий рівень потреби у спілкуванні. Так значна кількість відповідей була позитивного характеру "так". Це зазначається в поясненнях своїх відповідей підлітками. Так на питання: "Що означає слово дружба?", підлітки дали такі відповіді: "Дружба – це коли дружиш. Я дуже люблю дружити!"; "Дружба – це, коли тобі хтось дає цукерку просто так"; "Це коли в тебе є друг. В мене є друзі (уточнює відповідь)" тощо. На питання: "В тебе є

друзі?(хто вони?)" підлітки відповідали "так" і називали своє близьке оточення, це рідні, шкільні друзі, та друзі з двору. На питання "Чи любиш ти допомагати комусь?" підлітки давали такі відповіді: "Так. Я допомагаю мамі, бабусі, а в школі нікому"; або "Так. Я допомагаю дома і в школі, мені теж допомагають. Мені це подобається" тощо.

Таким чином, у розумово відсталих підлітків вдалося виявити високий рівень потреби у спілкуванні.

Також, у програмі експериментального дослідження, була застосована соціометрична проба М.А. Панфілової "День народження" [6, с. 20-21].

Дослідження розпочиналося з бесіди про день народження підлітків, уточнювалася дата дня народження, згадувалися подарунки, яскраві враження дітей. Підліткам пропонувалось намалювати "атрибути" дня народження, у тому числі стіл із стільцями, за який вони розсаджуватимуть гостей. Цей стіл і був основою для самого тестування.

При виконанні соціометричної проби М.А. Панфілової "День народження" вдалося виявити спрямованість підлітків у потребі спілкування, емоційні переваги в спілкуванні, значущість для дитини її соціального оточення.

Аналізуючи роботи респондентів, вдалося виявити спрямованість дитини у потребі спілкування. Так, більша частина контингенту дослідження, а саме 90% підлітків з розумовою відсталістю, застосували всі "стілці" для своїх гостей. Це свідчить про те, що підлітки мають потребу та бажання спілкування у великому колі соціального оточення.

Розглядаючи емоційну перевагу в спілкуванні, у підлітків з інтелектуальною недостатністю, вдалося встановити особливості у взаємовідносинах дітей з близькими, рідними людьми та соціальним оточенням загалом. Так, значна кількість підлітків, "розміщувала своїх гостей" далеко від себе. Це свідчить про те, що ці респонденти не орієнтовані на емоційно близькі, доброзичливі відносини з людьми, вони відмовляються від спілкування, у підлітків відсутнє бажання дивитись в очі людині, з якою розмовляють, вони мовчазні, не підтримують розмову.

Таким чином, аналізуючи соціометричну пробу М.А. Панфілової "День народження", вдалося виявити спрямованість підлітків у потребі спілкування - підлітки мають потребу та бажання спілкування у великому колі соціального оточення; емоційні переваги в спілкуванні – розумово відсталі підлітки не орієнтовані на встановлення емоційно близьких відносини з людьми, вони відмежовуються від їхнього найближчого соціального оточення, бажаючи залишатись

спостерігачем; значущість для підлітка її соціального оточення - підлітки з розумовою відсталістю у більшості випадків (75%) обирають родинне спілкування, та лише 25% обрали спілкування з однолітками. Але вибір цієї частини підлітків мав суто механічний характер запрошення гостей.

Отримані результати дослідження аналізу особливостей комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків дозволяють зробити наступні висновки.

Найбільш вираженими комунікативними потребами розумово відсталих підлітків виявилися: потреба у формальному факті присутності іншої людини; потреба у приналежності до особистісно-значущих соціальних стосунків (дитячо-батьківських, сімейних); потреба у турботливому ставленні, у прийнятті допомоги (хоча самі вони ситуацію ініціювання допомоги и турботи майже не створюють).

Для цієї категорії підлітків у ситуації безпосереднього спілкування характерними є вияви демонстративності, наївного егоцентризму, ігнорування позиції співрозмовника в ситуації спілкування; дуже часто підлітки займають позицію стороннього спостерігача, не ініціюють ситуації спілкування (за винятками тих ситуацій, коли звертання до іншої людини пов'язане з задоволенням значущих, або актуальних ситуативних потреб підлітка). Бажаним й привабливим колом спілкування для них є найближче значуще оточення (члени родини, інші значущі дорослі), група однолітків є значно менш привабливою, що не співвідноситься зі спрямованістю комунікативної активності підлітків норми психічного розвитку.

Під час дослідження комунікативних потреб розумово відсталих підлітків також вдалося встановити певну закономірність особливостей комунікативної діяльності, що полягає у певних проявах поведінки з оточуючими, а саме: підлітки з насторогою ставляться до комунікативної взаємодії з малознайомими для них людьми; спостерігаються різного роду перепади активності, схильність до роздратування, які проявляються в ситуаціях спілкування; підлітки мають потребу у міжособистісному спілкуванні, в окремих випадках проявляється уникнення контакту з людьми, самоусунення; простежується занепокоєння і невпевненість в тому, чи зацікавлене ними їх оточення або ні, оскільки підлітки потребують спілкування і розуміння, проявляють потребу у комунікативній діяльності.

Для розумово відсталих підлітків характерний переважно низький рівень розвитку комунікативної діяльності, який виявляються у низькому рівні сформованості комунікативних навичок (ініціювання бесіди, діалогічне мовлення, використання невербальних засобів спілкування, майже відсутні рефлексивні навички тощо). Разом з тим

можна констатувати, що розумово відсталі підлітки потребують спілкування. Зокрема їх потреба у безпосередньому міжособистісному спілкуванні виявляється, перш за все, через потребу у спілкуванні неформального типу (позитивно емоційно забарвлена взаємодія із значущими людьми, найчастіше членами родини). Але недостатня сформованість комунікативної діяльності, недостатній рівень сформованості комунікативних навичок, досить обмежене коло повсякденного спілкування дуже часто не створюють сприятливих умов для реалізації їх потреби у спілкуванні з оточуючими людьми.

### Список використаних джерел

1. Леонтьев А. А. Психология общения / А.А.Леонтьев – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина – М.: Педагогика, 1996. – 143 с.
4. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения / А.С. Золотнякова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1976.
5. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекции / Под ред. У.В.Ульенковой. - СПб.: Питер, 2007. -304 с.
6. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А.Панфилова – М.: “Издательство ГНОМ и Д”, 2002.

In the scientific article research of analysis of features of communicative activity of teenagers is presented with a mental backwardness.

**Keywords:** communicative activity, communicative necessities, teenagers with a mental backwardness.

*Отримано 28.2.2012*

## ІНШІ НОЗОЛОГІЇ

---

УДК 376.325

*І.Л. Башкірова*

### ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З БАТЬКАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ УСТАНОВИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: СТАН, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Подані сучасні підходи до педагогічної роботи з батьками, які виховують дитину порушеннями зору, аналізуються результати вивчення існуючого досвіду роботи тифлопедагога з батьками.

**Ключові слова:** сімейно-центрований підхід, диференційований підхід, педагогічна робота з батьками, тифлопедагог, діти з порушеннями зору.

Представлены современные подходы к педагогической работе с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями зрения, анализируются результаты изучения существующего опыта работы тифлопедагога с родителями.

**Ключевые слова:** семейно-центрированный подход, дифференцированный подход, педагогическая работа с родителями, тифлопедагог, дети с нарушениями зрения.

Одной из современных тенденций развития специального образования является усиление профессионального интереса к семье ребенка с особенностями психофизического развития. Специфике педагогической работы с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития, в наибольшей мере соответствует семейно-центрированный подход [4]. Согласно данному подходу педагогическая работа с родителями осуществляется через призму интересов семьи как первичного источника социализации ребенка в дошкольные годы, когда его эмоциональный и социальный опыт существенно зависит от качества детско-родительских отношений и педагогической компетентности родителей. Основной идеей семейно-центрированного подхода является формирование ответственности, активности со стороны родителей, помощь всей семье, а не только ребенку с особенностями психофизического развития. В этом ключе

определяется и роль специалистов в налаживании сотрудничества и взаимодействия родителей со своим ребенком.

Большинство отечественных ученых и практиков придерживаются фундаментального положения – полноценное воспитание в семье, основанное на равноправном сотрудничестве родителей и ребенка, уважении его прав, эмоционально-позитивном общении ребенка с близкими взрослыми, определяет гармоническое развитие его личности [1, 2, 3, 4]. Именно в семье у него складываются первые представления о человеческих ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми.

Общеизвестно, что развитие ребенка с дизонтогенезом идет по тем же законам, что и нормально развивающегося ребенка, но его успешность связывается с особыми условиями развития, обучения и воспитания, оптимизирующими его потенциальные ресурсы. Доказанным считается и факт наличия в семьях детей с особенностями психофизического развития значительных нарушений первичных детско-родительских отношений, их отрицательного влияния на общее развитие ребенка (Васильева Е.Н., Закрепина А.В., Климова Ю.А., Ткачева В.В., Хорош С.М. и др.)

Педагогическая работа с родителями предполагает организацию в дошкольном учреждении образовательного пространства и условий для содержательного сотрудничества, соответствующего запросам и потребностям родителей. Эффективность педагогической работы с родителями во многом зависит от знания особенностей семейной микросреды, в которой формируется личность ребенка. Такие знания позволяют педагогам находить оптимальные пути помощи родителям, воспитывающим ребенка с особенностями психофизического развития. На наш взгляд, главным условием организации содержательной вариативной работы педагога с родителями является диагностическая основа. Диагностическая основа предоставляет широкие возможности для оказания адресной помощи родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения.

Согласно концепции сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития, педагогический коллектив, учитывая проблемные аспекты взаимоотношения родителей с ребенком, строит индивидуальную стратегию работы с семьей [5]. В существующих в общей педагогике методических рекомендациях подчеркивается, что полноценное сотрудничество педагогического коллектива с родителями возможно только на основе дифференцированного подхода (Арнаутова Е.П., Солодянкина О.В. и др.). В специальной литературе имеются косвенные указания на то, что специалистам необходимо оказывать профессиональную помощь родителям, воспитывающим детей с

нарушениями зрения, на основе дифференцированного подхода (Анисимова Н.Л., Волковская Т.Н. и др.). Реализация дифференцированного подхода в педагогической работе с родителями позволяет строить весь процесс взаимодействия таким образом, чтобы максимально обеспечить решение проблем каждой семьи в развитии, обучении и воспитании ребенка с нарушениями зрения. Данный подход в наибольшей мере обеспечивает вариативность, личностную и практическую ориентацию педагогической работы с родителями, а также способствует наиболее полному использованию возможностей каждого родителя в плане создания благоприятной семейной обстановки как важного условия развития, обучения и воспитания ребенка.

Однако сегодня в практике работы тифлопедагга с родителями, воспитывающими детей с нарушениями зрения, среди факторов риска, которые негативно влияют на данный процесс, является функциональная неграмотность педагогов в вопросах организации и содержания работы с родителями, что приводит к использованию тифлопедагогами практики, ориентированной на широкую родительскую общественность. В этой связи возникает необходимость изучить состояние существующей практики работы тифлопедагога с родителями, воспитывающими детей с нарушениями зрения, с целью определения направлений ее совершенствования.

Исследование существующей практики работы педагогов с родителями проводилось путем изучения программно-методического обеспечения и опыта работы тифлопедагогов специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями зрения с родителями. С этой целью проводился опрос педагогов тифлопедагогов специальных дошкольных учреждений г. Минска и родителей дошкольников, беседы с тифлопедагогами, изучение планов работы тифлопедагога с родителями для определения эффективности их взаимодействия. Основным критерием оценки результативности педагогической работы являлся ее содержательный и методический потенциал.

Содержательный потенциал педагогического взаимодействия раскрывал ориентированность воспитательно-образовательного процесса на создание благоприятных условий для дошкольников в семье и оценивался с помощью следующих показателей: представленность тематики, непосредственно обращенной к информированию родителей об особенностях воспитания детей с нарушениями зрения в семье, отношении родителей к ребенку и его зрительному нарушению, о значении эмоциональной связи родителей с ребенком, культуре общения; направленность тематики на повышение педагогической культуры родителей, формирование ценностного



отношения к нему. Методический потенциал характеризовал процессуальную сторону взаимодействия. В качестве его показателей рассматривались методы и формы работы тифлопедагога с родителями.

Перспективные годовые планы специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями зрения предусматривают работу воспитателей, тифлопедагогов, психологов с родителями. В соответствии с данными планами содержание работы тифлопедагога с родителями предполагает, в основном, решение информационных задач.

В содержании консультаций тифлопедагога представлены темы: "Адаптация ребенка в детском саду", "Как организовать выходной день с ребенком", "Зрительная гимнастика", "В семье будущий первоклассник" и др. В уголках для родителей размещается информация по темам: "Распорядок дня", "Сетка занятий", "Экран здоровья", "Идем в детский сад", "Правила дорожного движения", "Скоро в школу". Рекомендации в уголках здоровья предполагают темы: "Роль семьи и детского сада в формировании здоровья детей", "Рекомендации по закаливанию детей", "Как не надо кормить ребенка", "Как уберечься от простуды", "Наши привычки – привычки наших детей" и др. В содержании планов предусмотрены эпизодические консультации по темам "Что такое тихий час?", "Здоровье ребенка в ваших руках", "Как научить ребенка любить литературу". Представленная тематика способствует, в первую очередь, накоплению формальной информации, возможно не востребованной родителями, и поэтому не всегда решает задачи повышения педагогической культуры родителей по развитию, обучению и воспитанию ребенка с нарушениями зрения в семье, формированию ценностного отношения к нему. При этом ведущая роль в выборе тематики принадлежит тифлопедагогу. Он выбирает темы для консультаций, которые считает необходимыми.

Организуя работу с родителями, тифлопедагоги ограничиваются единичными консультациями по темам: "Значение сенсорного развития детей", "Береги глаза", "Ранняя коррекционная помощь" и рекомендациями для родителей только незрячих детей о привитии им навыков самообслуживания, обучения игровой деятельности, пространственному ориентированию, например, "Обучение незрячих малышей навыкам самообслуживания", "Как научить незрячего ребенка играть", "Пространственное ориентирование ребенка". Тифлопедагог проводит свою работу в виде изолированного дозированного обучения только родителей незрячих детей. Следует отметить, что в содержание консультаций тифлопедагогов с родителями не входят темы, непосредственно обращенные к информированию родителей об особенностях воспитания детей с

нарушениями зрения в семье, отношении родителей к ребенку и его зрительному нарушению, о значении эмоциональной связи родителей с ребенком, о культуре общения в семье. Анализ содержания планов указывает на то, работа тифлопедагога с родителями не является планомерной и систематической. Планирование осуществляется без опоры на результаты диагностики, что не позволяет реализовать дифференцированный подход при взаимодействии с родителями с учетом проблемных аспектов взаимодействия родителей с ребенком, выбирать вариативное содержание и гибкие формы работы с ними.

Основными методами работы тифлопедагога с родителями являются словесные и наглядные с преобладанием последних. Простая трансляция знаний не способствует созданию достаточных предпосылок по приобретению знаний, умений, навыков, накоплению опыта родителями по воспитанию ребенка с нарушениями зрения в семье. Имеет место недостаточное использование интерактивных методов и форм педагогической работы, ориентированных на личность родителей и условия жизни ребенка в семье. При всей значимости благоприятных условий в семье для развития, обучения и воспитания ребенка с нарушениями зрения тифлопедагоги не уделяют должного внимания помощи семье в их создании.

Для реализации планов работы тифлопедагог использует наглядно-информативные, коллективные, индивидуальные формы работы с родителями. Наглядно-информативные формы представлены папками-передвижками, уголками для родителей, уголками здоровья. Проведение родительских собраний предусматривает взаимодействие тифлопедагога со всей родительской общественностью. Тифлопедагоги планируют и проводят их согласно своему расписанию и в соответствии с интересующей их темой, например, "Адаптация ребенка в детском саду", "Задачи обучения и воспитания на учебный год", "Вот и стали мы на год взрослее", "Готовность к школе – что это такое?". Такая форма работы с родителями, по нашему мнению, не позволяет решать конкретные проблемы воспитания ребенка с нарушениями зрения в семье, так как направлена на взаимодействие со всем родительским коллективом группы. Индивидуальные формы работы тифлопедагога с родителями чаще всего включают в себя беседы рекомендательного характера о том, как заниматься с ребенком в домашних условиях.

Таким образом, реализация содержания планов работы тифлопедагогов с родителями осуществляется с преобладанием наглядных методов и традиционных форм взаимодействия. Использование традиционных форм работы тифлопедагога с родителями, в числе которых можно отметить родительские собрания, индивидуальные беседы рекомендательного характера, оказывается

недостаточным для формирования педагогической культуры родителей.

Данные опроса родителей дошкольников с нарушениями зрения свидетельствуют о наличии у них готовности к взаимодействию со специалистами. Так, при ответе на вопрос "Мне в воспитании моего ребенка нужна консультативная поддержка тифлопедагога и других специалистов", большинство родителей (58%) указывают на то, что испытывают потребность в консультативной поддержке тифлопедагога. Выявленное состояние готовности родителей к взаимодействию предполагает целенаправленное создание условий для ее повышения.

В рассматриваемом плане представляет интерес мнение воспитателей и тифлопедагогов при ответе на адресованный им вопрос: "Какие вопросы, темы, проблемы воспитания ребенка с нарушениями зрения в семье, по Вашему мнению, являются наиболее актуальными?". Вопрос предусматривал свободный ответ респондентов. Анализ данных показал значимость следующих проблем, отмеченных педагогами:

1. Охрана зрения в семье, выполнение рекомендаций врача-офтальмолога – 31%.
2. Гиперопека ребенка с нарушениями зрения в семье – 25%.
3. Низкая педагогическая грамотность родителей – 20%.
4. Формирование у ребенка навыков самообслуживания в семье – 14%.
5. Особенности психического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения – 11%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее проблемными являются вопросы охраны зрения в условиях семьи, неконструктивные родительские позиции по отношению к ребенку с нарушениями зрения. Педагоги указывают на недостаточность знаний, умений, навыков, опыта у родителей по воспитанию ребенка с нарушениями зрения в семье.

Изучение и анализ существующей практики работы тифлопедагога с родителями позволили сделать следующие выводы: во-первых, тифлопедагог осуществляет работу с родителями, но она не является планомерной и систематической; во-вторых, дефицит компетентности педагогических работников в области работы с родителями не предполагает персонализированную работу с ними, а потому не позволяет решать проблемы конкретной семьи в воспитании ребенка с нарушениями зрения.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости повышения компетентности тифлопедагогов в области работы с родителями через систему последипломного образования, которая призвана обеспечить им понимание своей педагогической роли в организации, определении

содержания, методов, приемов, средств и форм работы с родителями, умения осуществлять адресную помощь родителям, внедрять современные подходы в практику работы с семьей.

Немаловажной составляющей в преобразовании доминирующей практики является подготовка кадров, обладающих необходимыми теоретическими и практическими навыками в области работы с семьей ребенка с особенностями психофизического развития. Согласно новому образовательному стандарту, разработанному в БГПУ в 2007-2008 г.г., в содержание подготовки учителей-дефектологов включен курс "Специальная семейная педагогика". Данная дисциплина предусматривает изучение проблем родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, рассматривает методику работы педагога с родителями на основе дифференцированного подхода. Освоение данной дисциплины будущими учителями-дефектологами направлено на повышение их профессиональной компетентности в области работы с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития.

#### Список використаних джерел

1. Арнаутова, Е.П. Педагог и семья / Е.П. Арнаутова. – М.: Изд. дом "Карапуз", 2001. – 264 с.
2. Башкирова, И.Л. Взаимодействие педагога и семьи ребенка с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / И.Л. Башкирова. – Минск: БГПУ, 2009. – 76 с.
3. Елисеева, Т.П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия / Т.П. Елисеева ; под ред. М.М. Ярмолинской. – Минск: Лексис: Репринт, 2004. – 68 с.
4. Жиянова, П.Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна / П.Л. Жиянова. – М.: Даунсайд Ап, 2006. – 283 с.
5. Левяш, С.Ф. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С.Ф. Левяш // Спец. образование. – 2009 – № 1-2. – С. 3-13.

Modern approaches to pedagogical work with the parents who are bringing up the child with infringements of sight are presented, results of studying of an existing operational experience тифлопедагога with parents are analyzed.

**Keywords:** the family-aligned approach, differentiated approach, pedagogical work with parents, *typhlogist*, *children with visual impairments*.

Отримано 28.2. 2012

УДК 376.2+376.382+376.4+159.922:797.2+615.851

Г.М. Бойко

## ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЛАВЦІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті розкрито технологію практичної реалізації системи психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату в паралімпійському спорті.

**Ключові слова:** технологія, плавці, паралімпійський спорт, умови, психолого-педагогічний супровід.

В статье раскрыто содержание технологии практической реализации системы психолого-педагогического сопровождения спортивной деятельности пловцов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в паралимпийском спорте.

**Ключевые слова:** технология, пловцы, паралимпийский спорт, условия, психолого-педагогическое сопровождение.

**Постановка проблеми.** За результатами аналізу спеціальної науково-методичної літератури, власних емпіричних досліджень встановлено, що основними детермінантами, які визначають можливості плавців із порушеннями опорно-рухового апарату до ефективної спортивної діяльності (тренувальної та змагальної) є рівень психічних і соматичних обмежень, а також їхня здатність до ефективної соціальної взаємодії. Такі обмеження зумовлюють виникнення протиріч між об'єктивними вимогами спортивної діяльності до психофізичних та особистісних якостей плавців та їхньою потребою в самореалізації, досягненні успіху та соціального визнання. Відсутність наукових відомостей, що розкривають особливості системи підготовки плавців із порушеннями опорно-рухового апарату в паралімпійському спорті, з одного боку, а також необхідність створення умов для ефективної спортивної діяльності плавців кожного з функціональних класів, з іншого, актуалізує проведення відповідних розвідок.

**Мета дослідження** полягає у здійсненні розробки педагогічної технології практичної реалізації системи психолого-педагогічного

супроводу спортивної діяльності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату в паралімпійському спорті.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Презентована технологія, як система найбільш раціональних способів, прийомів і методів професійної взаємодії суб'єктів спортивної діяльності побудована на дотриманні таких *педагогічних умов*: дослідницько-аналітичної, організаційної, корекційної, аксіологічної [3]. Реалізація *дослідно-аналітичної педагогічної умови* передбачає: вибір діагностичного інструментарію, адекватного меті та завданням супроводу, а також нозологічним особливостям плавців із порушеннями опорно-рухового апарату; вибір форми подання діагностичного матеріалу в залежності від індивідуальних особливостей і можливостей плавців; вибір методик для визначення обсягу функціональних (фізичних) обмежень плавців; вивчення характеру, глибини та незворотності психічних, особистісних і функціональних обмежень плавців; співвіднесення характеру ураження та пов'язаних із ним обмежень з об'єктивними умовами тренувальної та змагальної діяльності, а також вимогами правил змагань щодо обов'язкового та допустимого обсягу супроводу змагальної діяльності плавців конкретного функціонального класу; визначення методів і форм, уточнення змісту психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців у відповідності до поточних завдань підготовки та участі в змаганнях.

За результатами психолого-педагогічних спостережень встановлено, що вибір діагностичного інструментарію та організація процедури проведення діагностичних досліджень потребує врахування таких особливостей плавців із порушеннями опорно-рухового апарату:

➤ плавці з наслідками церебральних паралічів, травматичними ураженнями спинного мозку на рівні шийного відділу, вродженим недорозвитком або травматичними ушкодженнями кінцівок характеризуються зниженням координації рухів, підвищеним або суттєво зниженим м'язовим тонусом, спастичним ураженням кінцівок, що суттєво ускладнює або унеможлиблює самостійне виконання ними завдань, передбачених діагностичними дослідженнями;

➤ порушення артикуляції, що характерні для деяких плавців із церебральними паралічами, можуть суттєво ускладнити встановлення психологічного контакту зі спортсменами та позначитись на якості міжособистісного спілкування;

➤ плавці з наслідками церебральних паралічів відрізняються пізнавальною пасивністю, недооцінкою значущості діагностичних обстежень, підвищеним відволіканням, нездатністю достатньо тривалий час утримувати увагу на завданні, швидкою втомлюваністю;

➤ плавцям із травматичними ушкодженнями спинного мозку не рекомендується тривалий час знаходитись відносно нерухомо в положенні сидячи. Тому умови проведення діагностичних досліджень мають передбачати можливість постійного розвантаження ділянок тіла, що несуть основне вагове навантаження з метою усунення ризику виникнення пролежнів та уникнення неадекватних можливостям таких плавців компресійних навантажень на хребет;

➤ плавці з порушеннями опорно-рухового апарату можуть виконувати завдання повільніше від здорових спортсменів.

Для визначення характеру та обсягу специфічного супроводу спортивної діяльності плавців цієї нозологічної групи необхідно провести додаткові дослідження, пов'язані з *визначенням ступеня функціональних (фізичних) обмежень* із використанням наступних методик: антропометричного обстеження (визначення ваги, довжини, пропорцій тіла, співвідношень довжини та об'ємів кінцівок); неврологічного обстеження (визначення фізіологічних і патологічних рефлексів, проведення ортостатичних і координаційних проб); ортопедичного обстеження (дослідження рухливості в суглобах, вимірювання кута контрактур із використанням гоніометру); динамометричного обстеження, динамічних і статичних силових тестів. Проведення функціональних обстежень і визначення ступеня обмежень здійснюється спортивним лікарем, який входить до складу специфічного групового суб'єкта спортивної діяльності та має відповідні знання й досвід оцінки функціонального статусу спортсменів. Оцінка функціонального статусу плавців у паралімпійському спорті здійснюється за кожним руховим сегментом із використанням 5-бальної шкали з градацією 0,5 бала, де 0 балів вказує на повну відсутність функцій, а 5 балів констатує їх відповідність показникам норми (збереженість). Результати заносяться до спеціальної карти обстеження. Конкретизація характеру та встановлення обсягу необхідного додаткового супроводу тренувальної та змагальної діяльності кожного з плавців із порушеннями опорно-рухового апарату потребує диференційованої поелементної та інтегральної оцінки ступеня обмеження рухових функцій у кожному окремому сегменті та основних м'язових групах тіла.

За результатами дослідження встановлено, що плавці, які перенесли травми хребта з ушкодженням спинного мозку мають розлади центральної та периферичної нервової системи, що зумовлюють порушення чутливості, появу парезів і паралічів, м'язової атрофії, дисфункції тазових органів. Характер і важкість порушень залежить від локалізації ураження:

➤ плавці з ушкодження функцій спинного мозку на рівні сегментів C5-C7 за результатами функціонального обстеження опорно-рухового

апарата мають важкі рухові порушення, що проявляються у повній відсутності довільних рухових функцій нижніх кінцівок (0 балів), черевного пресу та спини (0 балів), а також суттєвих порушеннях функцій верхніх кінцівок (кисть –  $1,12 \pm 0,37$  бала; передпліччя –  $3,01 \pm 1,01$  бала; плече –  $3,87 \pm 1,34$  бала);

➤ плавці з ушкодження функцій спинного мозку на рівні сегментів T1-T6 також характеризуються важкими порушеннями рухових функцій, що проявляються у повній відсутності довільних рухових функцій нижніх кінцівок (0 балів), м'язів нижнього відділу черевного пресу та косих м'язів живота, попереково-крижового та нижньо-грудного відділу спини (0 балів), а також суттєвими порушеннями функцій верхнього пресу ( $2,59 \pm 0,27$  бала); інтегральна оцінка функціонального стану верхніх кінцівок і верхнього плечового поясу показує відсутність зниження м'язової сили та рухових порушень (5 балів);

➤ плавці з ушкодження функцій спинного мозку на рівні сегментів T7-T12 мають важкі порушення, що проявляються у розладах чутливості та відсутності довільних рухів нижче ділянки ураження. Зокрема, рухові функції та м'язова сила нижніх кінцівок – 0 балів, нижній відділ черевного пресу та косі м'язи живота, попереково-крижовий і нижньо-грудного відділу спини – 0 балів, верхній прес –  $3,87 \pm 0,57$  бала; інтегральна оцінка функціонального стану верхніх кінцівок і верхнього плечового поясу показує відсутність зниження м'язової сили та рухових порушень (5 балів);

➤ плавці з ушкодження функцій спинного мозку на рівні сегментів L1-S2 мають порушення рухових функцій, що проявляються у відсутності довільних рухів нижніх кінцівках (0 балів), а також частковим порушенням м'язової сили нижнього черевного пресу ( $3,98 \pm 0,45$  бала) й попереково-крижового відділу хребта ( $2,89 \pm 0,56$  бала).

Плавці з церебральними паралічами, у залежності від форми, мають різні порушення рухової сфери, що проявляються в обмеженні їхньої здатності до виконання довільних рухів і порушеннях координації. В окремих спортсменів рухові розлади поєднуються з вадами психічного та мовленнєвого розвитку. У паролімпійському спорті оцінка ступеня порушень і встановлення функціонального класу таких плавців здійснюється з використанням двох основних параметрів: ступеня збереженості сили м'язів кінцівок і тулуба та координації, що лімітована здатністю до виконання довільних рухів. Однак, для визначення обсягу специфічного супроводу тренувальної та змагальної діяльності плавців із церебральними паралічами, встановлення можливого рівня їхньої активності в межах групового суб'єкта спортивної діяльності необхідно також враховувати особливості



психічного розвитку та характер комунікативних обмежень. Результати дослідження дозволили констатувати суттєву розбіжність за показниками функціональних, психічних і соціальних обмежень плавців із церебральними паралічами, які брали участь у дослідженні: за ступенем збереженості м'язової сили в уражених ділянках – від 2,34 до 5 балів; за координацією рухів – від 1,87 до 3,97 бала; 40 % плавців мають порушення мовленнєвого розвитку; 20 % плавців мають порушення розумового розвитку у формі легкої розумової відсталості; зниження комунікативних здібностей констатовано у 100 % плавців.

Плавці з вродженими та набутими вадами кінцівок (ампутаційні ураження, артрогрипоз, плексити, остеомієліти) мають зниження функцій від 0 до 4,5 балів в одному або декількох уражених сегментах. Обсяг специфічного супроводу тренувальної та змагальної діяльності таких плавців визначається індивідуально в залежності від того, наскільки ураження зумовлює обмеження дієздатності конкретного спортсмена.

Аналізуючи результати дослідження ми враховуємо можливість нестабільного перебігу захворювань (ймовірність часткової реабілітації спортсмена, а також можливість прогресування патології), що дозволяє спрогнозувати обсяг необхідного додаткового супроводу спортивної діяльності плавців функціональних класів S-1 – S-10.

Дотримання *організаційної педагогічної умови* обумовлено необхідністю формування нових соціально-психологічних взаємовідносин між суб'єктами спортивної діяльності, специфічними для паролімпійського спорту. Спортсмени, тренери, супроводжуючі, лікарі, психологи, масажисти розглядаються як повноправні та активні суб'єкти супроводу, які беруть участь у плануванні та реалізації завдань підготовки спортсменів, створюють умови для високоефективної змагальної діяльності плавців у паролімпійському спорті. Це потребує відповідної фахової підготовки, достатніх знань у галузі медицини, фізичної реабілітації, психології (соціальної, корекційної, спортивної), теорії та методик спортивного тренування, а також готовності кожного з суб'єктів розуміти проблеми спортсменів і тренерів, що виникають у процесі підготовки плавців із порушеннями психофізичного розвитку; здатності кожного з суб'єктів супроводу до взаємоузгодженої професійної діяльності [2].

Реалізація *організаційної педагогічної умови* передбачає:

➤ утворення специфічного для конкретного плавця (або групи) групового суб'єкта спортивної діяльності, до складу якого, крім самого спортсмена, включено фахівців, які на необхідному науково-методичному рівні забезпечують психолого-педагогічний супровід тренувальної та змагальної діяльності у відповідності до фаху,

конкретних професійних повноважень, особливостей структури та фазового складу змагальної діяльності плавця;

➤ віднесення діяльності групового суб'єкта до систематичної форми організації підготовки плавців із порушеннями опорно-рухового апарату в паралімпійському спорті, забезпечення відповідальної взаємозалежності всіх осіб, які функціонують у складі групового суб'єкта.

*Професійну діяльність групового суб'єкта в паралімпійському спорті правомірно розглядати як індивідуально-групову, адже кожен окремий суб'єкт працює над вирішенням спільних завдань, підпорядкованих єдиній меті – формуванню високого рівня готовності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату до спортивної діяльності та його прогнозованої реалізації під час виступів у змаганнях найвищого рангу. Планування спільної діяльності тренерів-супроводжуючих зумовлене: особливостями соматичного стану, антропометричними характеристиками, обсягом і глибиною рухових обмежень плавців; архітектурними особливостями спортивних споруд; тренувальними завданнями, що виконують спортсмени на суші та у воді; вимогами правил змагань щодо специфіки стартових положень плавців кожного з функціональних класів і визначають структуру їхньої змагальної діяльності. Переважна більшість традиційних та індивідуалізованих способів і прийомів супроводу плавців із порушеннями опорно-рухового апарату реалізується в умовах узгодженої взаємодії двох тренерів-супроводжуючих, тому психологічну сумісність і просторово-динамічну узгодженість або послідовність їхніх рухів правомірно розглядати в якості превентивних заходів профілактики травмування плавців, створення сприятливих умов для повноцінного виконання ними тренувальних завдань та ефективної реалізації обраної техніко-тактичної моделі змагальної діяльності. У зв'язку з цим діяльність групового суб'єкта, специфічного для паралімпійського спорту, правомірно розглядати як оптимальну мікромодель професійної взаємодії суб'єктів спортивної діяльності.*

Реалізація *корекційної педагогічної умови* пов'язана, передусім, з урахуванням способів і умов спортивної діяльності плавців у паралімпійському спорті, остаточною конкретизацією змісту та визначенням обсягу психологічної підготовки та необхідної психологічної допомоги спортсменам, проведенням поточного консультування та корекції особистості плавців у процесі їхньої підготовки та під час участі у змаганнях, що здійснюються на підставі результатів аналітико-діагностичних досліджень і реалізується специфічним для паралімпійського спорту груповим суб'єктом спортивної діяльності [1].

Паралімпійський спорт передбачає наявність своєрідних вимог до *об'єктивних і суб'єктивних умов діяльності* плавців високої кваліфікації. До групи об'єктивних умов учені відносять специфічні вимоги виду спорту, умови тренувальної діяльності, зокрема, рівень матеріально-технічного забезпечення підготовки плавців, кваліфікацію тренера, специфіку застосованих ним технологій навчання та тренування, побутові умови тощо. У залежності від характеру моторних порушень, соматичного та функціонального стану плавців, визначаються специфічні *вимоги до об'єктивних умов діяльності* спортсменів, як-от: забезпечення архітектурної безбар'єрності соціально-побутових і спортивних споруд; виконання професійних дій суб'єктами спортивної діяльності, специфічними для паралімпійського спорту; спеціалізоване технічне та медичне забезпечення підготовки плавців різних нозологій.

Суб'єктивні умови спортивної діяльності виникають у процесі фізичної, технічної, тактичної, теоретичної та психологічної підготовки спортсменів [4]. У паралімпійському спорті до суб'єктивних умов спортивної діяльності необхідно віднести: природні задатки; спеціально розвинені психічні процеси плавців, що визначаються особливостями функціонування вищих психічних функцій: відчуттям, сприйманням, увагою, пам'яттю, мисленням, конструктивною діяльністю; домінуючими психічними станами, що супроводжують тренувальну та змагальну діяльність спортсменів; особистісні риси, досвід, експлікований у спеціалізованих знаннях, уміннях і навичках.

Виконання корекційної умови, передусім, передбачало розробку базового змісту психолого-педагогічного супроводу. *Базовий зміст* психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату складала:

- психолого-педагогічні заходи з відновлення та збереження психологічного здоров'я плавців, що спрямовані, передусім, на корекцію самооцінки та рівня домагань плавців, рівня особистісної та ситуативної тривожності, самоприйняття та самодопомоги, самоврегульованості особистості;
- психолого-педагогічні заходи, спрямовані на забезпечення корекційного змісту підготовки, що передбачає здійснення опори на більш збережені психічні та психомоторні функції плавців;
- психолого-педагогічні заходи, спрямовані на формування необхідних психотехнічних навичок плавців, розвиток їхніх професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують досягнення високого рівня готовності до змагальної діяльності та його стабільну прогнозовану реалізацію під час відповідальних стартів;
- психолого-педагогічні заходи, спрямовані на надання допомоги спортсменам, тренерам, іншим суб'єктам, які сходять до складу

специфічних для плавання в паролімпійському спорті групових суб'єктів спортивної діяльності. Зміст заходів підпорядковується вирішенню психологічних проблем, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії суб'єктів під час вирішення завдань тренувальної та змагальної діяльності, а також допомогу в розв'язанні особистісних проблем [1].

*Індивідуалізація та конкретизація базового змісту* психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців здійснюється для кожного зі спортсменів. За результатами педагогічних спостережень, соціологічних і психодіагностичних досліджень складається індивідуальна карта психолого-педагогічного супроводу плавця, що включає:

➤ загальну характеристику соматичного стану спортсмена та докладний перелік його функціональних обмежень. На підставі аналізу та узагальнення відповідних даних визначається: 1) характер і обсяг необхідного функціонального супроводу тренувальної та змагальної діяльності плавця; 2) кількісний склад і функціональні обов'язки кожного з суб'єктів, залучених до супроводу спортивної діяльності плавця в межах специфічного групового суб'єкта; 3) алгоритм виконання суб'єктами супроводу їхніх професійних дій; конкретизуються завдання суб'єктів супроводу, уточнюється структура їхньої професійної взаємодії;

➤ характеристику психічного, психомоторного та сенсомоторного розвитку спортсмена. Кількісне та якісне опрацювання відповідних емпіричних даних дозволяє визначити особливості функцій сприймання, відчуття, уваги, пам'яті, мислення, конструктивної діяльності спортсмена, виявити характер і ступінь можливих порушень. Отримані дані враховуються: 1) для здійснення опори на більш збережені (або розвинені) психічні, психомоторні та сенсомоторні функції, що уможливорює забезпечення корекційного змісту тренувального процесу; 2) для вибору основного методу (способу) надання інформації спортсмену з урахуванням провідного шляху її отримання, обробки й подальшого планування стратегії діяльності, зокрема, з метою вдосконалення техніко-тактичної майстерності, здійснення процедури самооцінки процесуального аспекту діяльності та її результату тощо; 3) для побудови адекватної можливостям плавця стратегії неформального та професійного спілкування зі спортсменом у тренувальному процесі та під час участі в змаганнях;

➤ характеристику спортсмена як особистості та суб'єкта діяльності у паролімпійському спорті. На підставі якісного аналізу відповідних даних конкретизуються: 1) завдання, характер, спрямованість і обсяг необхідної психологічної допомоги та підтримки спортсмена; 2) визначаються та конкретизуються завдання тренера, лікаря та

психолога щодо забезпечення психологічної допомоги та підтримки спортсмена; 3) уточнюються завдання, здійснюється вибір методів і засобів психологічної підготовки спортсмена у відповідності до його індивідуальних особливостей і періоду підготовки.

Реалізація аксіологічної педагогічної умови підпорядкована вирішенню завдань, спрямованих на формування високого рівня готовності плавців до участі в спортивній діяльності (тренувальній і змагальній), і передбачає орієнтацію спортсменів на самооцінку власних успіхів і невдач, а також досягнутого рівня готовності до змагальної діяльності. Дотримання аксіологічної умови забезпечується систематичним застосуванням процедур самооцінювання та експертного оцінювання. Доведено, що такий підхід забезпечує збалансування самооцінки плавцями процесуального аспекту діяльності, орієнтує її на об'єктивні критерії, дозволяє уникати надмірного суб'єктивізму.

### **Висновки.**

Визначення умов реалізації системи психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату детерміновано змістом, методами, методичними прийомами, засобами та особливостями системи підготовки плавців, структурою підготовленості та змагальної діяльності, специфічними вимогами щодо супроводу їхньої участі в змаганнях у паролімпійському спорті.

Встановлено, що повнота та ефективність вирішення завдань підготовки плавців різних нозологій неможлива без узгоджених професійних дій і продуктивної співпраці всіх суб'єктів спортивної діяльності, що, у залежності від глибини та характеру порушень опорно-рухового апарату та правил змагань утворюють специфічні для паролімпійського спорту суб'єкти спортивної діяльності.

Технологією передбачено створення та дотримання оптимальних педагогічних умов, що забезпечують досягнення високої ефективності тренувальної та змагальної діяльності плавців із порушеннями опорно-рухового апарату. До них віднесено: дослідницько-аналітичну, організаційну, корекційну, аксіологічну.

**Перспективи подальших досліджень** пов'язуємо з подальшим визначенням ефективності презентованої технології в системі підготовки плавців із порушеннями опорно-рухового апарату в паролімпійському спорті.

### **Список використаних джерел**

1. Бойко Г.М. Корекційна спрямованість психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності спортсменів високої кваліфікації у спорті інвалідів / Г. М. Бойко // Педагогіка,

- психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 12. – С. 12-20.
2. Бойко Г. М. Особливості психолого-педагогічного супроводу плавців у паролімпійському спорті / Г. М. Бойко // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – № 3. – С. 44-50.
  3. Бойко Г.М. Технологія практичної реалізації системи психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності плавців у паролімпійському спорті / Г. М. Бойко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 6. – С. 19-22.
  4. Стамбулова Н. Б. Психологическая структура спортивной деятельности /Н. Б. Стамбулова // Спортивная психология в трудах отечественных психологов / [сост. И. П. Волков]. – СПб.: Питер, 2002. – С. 32-37.

In article the maintenance of technology of practical realization of system of psychology-pedagogical support of sports activity of swimmers of high qualification in Paralympics sports is opened.

**Keywords:** technology, swimmers, Paralympics sports, conditions, psychology-pedagogical support.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 616.88 : 376-056.262**

*Т.Н. Вержбицкая  
О.А. Кононович*

### **ОСОБЛИВОСТІ ДОТИКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТОТАЛЬНО СЛІПИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглядається роль і вплив дотикової діяльності як важливого фактора її удосконалення у тотально сліпих молодших школярів.

**Ключові слова:** дотикова діяльність, пізнавальні можливості, дотикове сприйняття.

В статье рассматривается роль и влияние осязательной деятельности как важнейшего фактора её совершенствования у тотально слепых младших школьников.

**Ключевые слова:** осязательная деятельность, познавательные возможности, осязательное восприятие

В последние годы в научных трудах, посвященных исследованию причин трудностей, возникающих в учебной деятельности (прежде всего в чтении, счете, письме, в организации работы и выполнению ее заключительной части у тотально слепых младших школьников, отмечается, что сложности являются следствием исключения зрительного анализатора и, в результате, отсутствия зрительного восприятия, зрительного гнозиса, зрительно-моторной координации, зрительной памяти и т.п.; недостаточной сформированности вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление учебных навыков. К ним относятся устная речь (ее фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя и др.), пространственные представления, сукцессивные операции, слухоречевая память, профиль латеральной организации и др. Исследователями особо подчеркивается, что становлению учебных навыков препятствует совокупность нарушений указанных психических функций, поскольку в этом случае сразу несколько компонентов функционального базиса учебной деятельности оказываются дезорганизованными.

Однако среди большого количества указанных обоснований нами не обнаружены причины, связанные с нарушением осязательной деятельности.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема исследования данного явления у тотально слепых младших школьников (Л.П. Гримак, Е.В. Хрунов, М.В. Журавлева и др.)

С целью выявления особенностей осязательной деятельности тотально слепых младших школьников было проведено настоящее экспериментальное исследование. В основу диагностики легли рекомендации Земцовой М.И., которая предложила проводить сравнительное исследование с нормой, в равнозначных условиях выключенного зрения для получения наиболее достоверных результатов. Выбор диагностических заданий и их последовательность осуществлялась самостоятельно, т.к. на данный момент разработанной методики диагностирования осязательной деятельности не существует.

В эксперименте участвовало 26 детей (6-7 лет): 13 учащихся специальных школ № 188 г. Минска, школы г. Молодечно, (слепые дети с визусом "0" и светоощущением) и 13 учеников общеобразовательной школы № 21 г. Минска. Все дети, участвовавшие в эксперименте, имели нормальное интеллектуальное развитие.

Експеримент проводився індивідуально, нормально розвиваючіся діти були поставлені в умови виключеного аналізатора.

Діагностика представляла собою вісім серій завдань, які включали в себе різні аспекти осмисленої діяльності: знання про будову рук, дотримання, вдавлювання, визначення температури і характеру поверхні предмету, виділення форми, величини, частин предмету. Використовувалися індивідуальні бесіди, які включають питання; прийом зв'язаних дій, пояснення, показ зразка.

**Методика проведення була наступною:**

**1. "Назви свій палець"** випробуваному давалося завдання назвати пальці, до яких здійснювалося прикосновення експериментатора. При цьому дитині момент дотику було необхідно позначити словом "да".

Наприклад, "да, палець середній";

Ціль: перевірити рівень сформованості знань про локалізацію і назви пальців руки.

**2. Дотримання.**

"Визнай предмет на дотик".

Ціль: перевірити активність, слаженість дій обох рук, вміння дотримувати предмети, виділяти основні властивості і якості предметів, їх складові частини; вміння визначати і називати предмети на дотик.

Обладнання: фланелеві окуляри, натуральні овочі: морква, огірок, помідор, перець; фрукти: апельсин, банан, мандарин, яблуко, кокос, киви посуд: чашка, чайник, тарілка; мебелі: стіл, стілець, диван, шафа; одяг: майка, рубашка, сукня, шорти, шапка, рукавички, носки.

**3. Вдавлювання.**

"Лепи з пластиліну чашку".

Ціль: визначити силу пальців рук, вміння виділяти складові частини предмету, виконувати порівняння з наочним зразком. (Завдання характеризує осмислений самоконтроль)

Обладнання: пластилін, зразок виконання роботи.

**4. Визначення температури предмету.**

"Назви, що тепле, а що холодне".

Ціль: перевірити тактильну чутливість рук, вміння визначати температуру поверхні предмету, класифікувати за температурними властивостями: холодний, теплий;

Обладнання: металевий предмет, мех, грелка, лід, вода холодна і тепла, фланелеві окуляри.

**5. Визначення характеру поверхні предмету.**

"Що з чого зроблено?".



Цель: проверить степень тактильной чувствительности, умение определять тактильные ощущения, получаемые от контакта с предметом; называть эти ощущения словом.

Оборудование: квадратные пластинки одинаковых размеров (4x4), изготовленные из следующих материалов: бумаги, картона, стекла, пластмассы, кожи, алюминия, которые необходимо было распознать и назвать, фланелевые очки.

#### **6. Выделение формы предмета.**

"Найди на столе круглые предметы, треугольные, прямоугольные, квадратные, овальные"

Цель: определить умение ребёнка определять на ощупь форму предметов, согласованно проводить двумя руками по предмету, называть правильно форму предмета.

Оборудование: муляжи: мандарин, лимон, яйцо кусочек торта, треугольное печенье, предметы: круглая пуговица, овальная бусинка, деревянный брусок, прямоугольная стерка, кубик, квадратная пуговица, прямоугольная пластиковая карточка, треугольный значок.

#### **7. Выделение величины.**

"Найди в коробке и расставь пирамидки по возрастанию от самой маленькой к самой большой".

Цель: выявить умение определять с помощью обследовательских действий величину предмета, устанавливать возрастающую последовательность предметов в зависимости от их величины.

Оборудование: большая коробка, мячи разного размера, фланелевые очки.

#### **8. Выделение частей предмета.**

"Выбери необходимые фигуры и построй дом с лестницей в три ступеньки". Конструктор.

Цель: определить умение ребёнка определять форму предмета при тактильном обследовании конструктора, выделять составные части дома, составлять из частей целый предмет. (Крыша - два треугольника, основа - четыре квадрата, лестница - три небольших прямоугольника разной величины) (Важную роль при выполнении задания играет мелкая моторика)

Оборудование: средний строительный материал, детали

*В результате исследования* выявлены значительные отклонения в развитии осязательной деятельности у слепых детей.

По результатам *первой серии* эксперимента, можно отметить, что у 45% слепых детей возникли сложности в словесном обозначении пальцев. Основными ошибками явились: замена названия пальца на сходное по признаку пальца (большой - "толстый", мизинец - "малый"), словесные искажения (средний - "серединный", безымянный - "безыменный"), перестановка названий (средний - "указательный"

вместо "средний", "средний" вместо "безымянный"), но при этом ребенок локализовывал место тактильного раздражения. Следовательно, основной причиной возникших трудностей явился недостаток знаний детей о строении рук; о расположении, названиях и функциях пальцев. В тоже время трудностей в выполнении задания первой серии у зрячих детей не возникло, что говорит о полной сформированности знаниевого компонента.

Что касается *второй серии эксперимента*, следует указать, что 45% детей испытали сложности в процессе ощупывания и распознавания объектов, которые проявлялись в нечетком сличении с образом представлений ввиду их сходных свойств: "картошка" вместо "киви" - 20%, "помидор" вместо "мандарин" – 15%, "кровать" вместо "диван" - 40 %, "яблоко" вместо "перец" – 50 %. Кроме этого встречались случаи неузнавания объектов: кокос – 40 %, киви -10%, шкаф – 35%. Большинство ошибок было связано с недостаточным анализом воспринимаемой информации, незавершенностью процесса деятельности по распознаванию основных свойств объекта. Одной из причин таких результатов явилась недостаточность самоконтроля в процессе осязательной деятельности. Зрячие же дети определили и назвали все предъявляемые предметы.

*Третья серия* эксперимента вызвала затруднения у 70% слепых детей, основной проблемой явилось выпадение действий по изготовлению и прикреплению к чашке ручки. Неполнота деятельности по обследованию образца, фрагментарность контроля за своими действиями, проявляющаяся в упущении действия по сопоставлению с имеющимся образцом - объясняют возникшие сложности. Однако, зрячие дети безошибочно выполнили задание.

С заданиями *четвертой серии* справились все исследуемые категории детей, что свидетельствует о высоком уровне развития температурной чувствительности в своем когнитивном плане.

*Пятая серия* показала, что 75% слепых детей допустили ряд неправильных определений. Среди ошибок преобладали нераспознавание фактуры (наибольшие сложности вызывали: алюминий - 45%, фанера - 30%, пластмасса-25%); неправильное узнавание – смешение материалов ("стекло" вместо "пластмасса" -15% случаев, "пластмасса" вместо "алюминий" -10% случаев, "картон" вместо "фанера" - 10 % случаев и др.). Ряд ошибок был обусловлен отсутствием названия материала в словаре слепых детей, с чем связана неадекватность используемых названных обозначений. Среди зрячих детей подобные ошибки были допущены лишь у 5% испытуемых, причем материал им был известен, однако его название было неточным ("легкая железка" вместо "алюминий", "гладкое дерево" вместо "фанера").

Анализ результатов показал, что главная причина ошибок в узнавании материалов детьми с тяжелыми нарушениями зрения заключается в сложности осуществления анализа и синтеза их качеств и свойств при помощи кинестетических ощущений.

При выяснении особенностей осязательного восприятия форм в *шестой серии* заданий 50% слепых детей испытали значительные затруднения в распознании и воспроизведении геометрических форм. Основными ошибками были: называние сходной по признакам фигуры ("круг" вместо "овал" - 40 %, "квадрат" вместо "прямоугольник" - 20%), нераспознавание объекта (овал - 15% случаев, прямоугольник - 15% случаев, треугольник-10%). Узнавание геометрических форм предполагало наличие у детей сформированного умения вычленять с помощью осязания в обследуемой фигуре ее составные части, элементы. Это оказывается возможным тогда, когда в сенсорном опыте ребенка есть достаточно отчетливые образы форм, позволяющие ему путем мысленного сопоставления их с воспринимаемым объектом успешно анализировать их признаки, в нашем случае, мы отметили бедность этого опыта.

При выявлении осязательных умений выделения величины в *седьмой серии* заданий на основе интерпретации мышечных ощущений, у слепых детей были обнаружены особенности. 30% детей перепутали порядок расположения пирамидок близких по величине, не имеющих резкого контраста основного признака. Следовательно, слепые дети не представляли общую картину пространственных расположений и взаимосвязей в своей предметной совокупности. Самоконтроль осязательной деятельности был недостаточным для удержания этапности действий, их соотнесения с поставленной задачей. Дети с нормальным зрением справились с заданием без затруднений.

*Восьмая серия* заданий раскрыла сложности, возникшие у слепых детей в выполнении аналитико-синтетической деятельности по построению заданного объекта из его частей. 80 % детей с дефицитом зрения не справились с задачей. В особенности - с созданием ступенек к дому. Что свидетельствует о нечеткости когнитивного механизма осуществляемой осязательной деятельности, а также ее регуляторной составляющей, кроме этого у некоторых детей затруднения были вызваны неполнотой развития мелкой моторики. Дети с нормальным зрением выполнили задание без затруднений.

Итак, исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что слепые дети испытывают сложности в осуществлении осязательной деятельности. Которые, прежде всего, связаны с фрагментарностью, неполнотой имеющих образов – представлений, в связи с чем, затруднением когнитивной переработки воспринимаемой информации, неполноценностью осуществления самоконтроля за своей

деятельностью, несовершенством способов обследования объектов, а также трудностями моторной сферы.

Исходя из определения характера ошибок и выявления причин их возникновения в зависимости от вида заданий, слепых детей, испытавших наибольшие трудности, можно дифференцировать на группы:

- дети с неполнотой моторной составляющей осязательной деятельности;
- дети с неполнотой когнитивной составляющей осязательной деятельности;
- дети с неполнотой регуляторной составляющей осязательной деятельности;
- дети со смешанными нарушениями осязательной деятельности;

Кроме этого мы провели дифференциацию детей согласно уровням развития умений осязательного обследования:

*1 уровень* – готовность к осязательному обследованию отсутствует, руки вялы и расслаблены при ощупывании предмета, скованны; дети не владеют приёмами осязательного обследования, не выделяют основные части предмета, его информативные признаки: форму, величину, характер поверхности; не узнают обследуемый объект, не соотносят со словесным обозначением – 50% слепых детей.

*2 уровень* – ребёнок выбирает способ обследования с помощью педагога, обследует объект вместе с педагогом приёмом сопряжённых действий, руки при обследовании напряжены, часто потеют; допускает ошибки в анализе основных признаков предмета: формы, величины, характере поверхности; ошибается или не узнаёт совсем предметы сложной формы, с трудом выделяют основные части предмета, не точно дают словесное обозначение предмету - 35 % слепых детей

*3 уровень* – ребёнок самостоятельно выбирает способ обследования, использует алгоритм осязательного обследования; при ощупывании руки активны, не напряжены; в обследуемом предмете выделяют основную форму, величину, характер поверхности, температурные ощущения; анализирует основные признаки предмета и словесно их объясняет; выделяет основные части предмета; безошибочно узнаёт предметы простой и сложной формы по тактильным ощущениям и называют их, относит к определённому классу понятий; навыки осязательного обследования доведены до автоматизма – 15 % слепых детей.

Поведенная многосторонняя дифференциация позволяет наметить основные направления коррекционной работы по формированию осязательной деятельности с акцентом на наиболее нарушенную сторону.

Таким образом, выявленные трудности и факторы, препятствующие формированию осязательной деятельности, подтверждают необходимость проведения коррекционных мероприятий, направленных на её развитие и совершенствование у исследуемой категории детей.

#### Список використаних джерел

1. Унт И.Э. Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы. Тарту, 1985.С. 78.
2. Тупоногов Б.К. Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект // Дефектология. 1998. № 5. С. 58-63.

The article examines the role and influence of tactile activities as a major factor in improving its totally blind younger students.

**Keywords:** tactile activities, educational opportunities for tactile perception.

*Отримано 28.2. 2012*

УДК 372.46:81233

*І. І. Глущенко*

#### ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО ДОСВІДУ УЧНЯМИ ІЗ ЗПР

Розглядається проблема актуалізації лексичного досвіду молодшими школярами із ЗПР. Проаналізовані та визначенні основні причини та труднощі процесу актуалізації лексичних одиниць у школярів зазначеної категорії.

**Ключові слова:** затримка психічного розвитку (ЗПР), лексичне значення слова, актуалізація лексичних одиниць, молодший шкільний вік.

Рассматривается проблема актуализации лексического опыта младших школьников с задержкой психического развития. Проанализированы и определены основные причины и трудности

процесса актуализации лексических единиц у школьников этой категории.

**Ключевые слова:** задержка психического развития (ЗПР), лексическое значение слова, актуализация лексических единиц, младший школьный возраст.

Важливою умовою успішного шкільного навчання є формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу, що подається у вербальній формі. Ці завдання є пріоритетними для всіх галузей корекційної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але особливої актуальності вони набувають у контексті навчання та виховання учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [2, 3, 5].

Проте у практиці логопедичної роботи труднощі актуалізації словника у дітей названих категорій досліджені недостатньо, хоч саме використання лексичних одиниць мови в актах породження мовлення найповніше демонструють тісний взаємовплив між недоліками інтелектуального та мовленнєвого розвитку [2]. Труднощі актуалізації словника, у дітей із затримкою психічного розвитку, за визначенням С. В. Зоріної, Р. І. Лалаєвої, Н. В. Серебрякової, викликані такими факторами: порушенням нервових процесів у корі головного мозку; недорозвиненням операції порівняння та узагальнення; слабкістю процесів диференційованого гальмування; низьким рівнем сформованості вербально-логічного мислення; недостатньою активністю пошуку слів; труднощами формування семантичних полів та організації лексичної системності [1].

Враховуючи вище зазначене, метою нашого дослідження було визначення особливостей сформованості та можливих механізмів порушення актуалізації лексичних одиниць, що забезпечують уміння будувати власне висловлювання та оволодіння учнями знаннями з предметів мовного циклу.

Для досягнення мети учням із (ЗПР) було запропоновано виконати такі завдання:

- завдання 1: вільна актуалізація слів протягом певного часу;
- завдання 2: актуалізація за заданим семантичним центром.

Дослідження будувалося на припущенні про те, що затриманий розвиток пізнавальної діяльності та особливості перебігу мислительних операцій відбиваються на недорозвитку тих специфічних механізмів мовлення, які визначають рівень актуалізації лексичних одиниць у процесі мовленнєвої діяльності.

За допомогою завдання 1 вивчалася здатність учнів із ЗПР вільно актуалізувати лексичні одиниці протягом певного часу (1 хвилина). У

оцінюванні результатів зверталась увага на латентний період реакції, кількість та якість актуалізованих слів.

Інструкція: "Протягом однієї хвилини назви якомога більше слів". Якщо діти під час відповіді швидко зупинялися, їм надавалися стимульні питання („Подумай, які ще слова?"), які допомагали дитині зосередитися на завданні та збуджували актуалізацію слів.

Визначити кількість і якість слів, актуалізованих дітьми із ЗПР, за заданим семантичним центром ми намагалися за допомогою завдання 2. У її виконанні учням необхідно було назвати слова, які, на їх думку, підходять до запропонованого. Як стимульні слова вживали слова конкретного значення та родові поняття з різним рівнем узагальнення. Це дозволяло об'єктивно оцінити вміння учнів актуалізовувати у власному мовленні лексичні одиниці різного ступеню складності.

Учням необхідно було назвати слова, які, на їх думку, підходять до запропонованого. Як стимульні слова вживали слова конкретного значення та родові поняття з різним рівнем узагальнення. Рекомендований мовленнєвий матеріал:

– слова конкретного значення: *тарілка, книга, дерево, пташка, зірка, кішка, лелека, щука, чоботи, яблуко;*

– родові поняття з низьким рівнем узагальнення: *професії, іграшки, овочі, меблі, дикі тварини, свійські птахи, квіти, ягоди, комахи, робочі інструменти;*

– родові поняття з вищим рівнем узагальнення: *рослини, їжа, тваринний світ, речі, предмети побуту, транспорт.*

У разі необхідності учням надавалася допомога:

– допоміжні питання: „Який?, Для чого?, Що робить?", які стимулювали розумову діяльність.

Нижче ми пропонуємо розглянути особливості відповідей учнів із ЗПР на визначені завдання. Результати відображені в таблиці 1.

Оцінюючи результати дослідження вільної актуалізації (завдання 1), ми враховували кількість актуалізованих учнями контрольної групи лексичних одиниць, вона становила від 10 до 22 слів.

Якість та кількість актуалізованих лексичних одиниць дітьми із ЗПР потребує обговорення. 43,7% учнів із ЗПР (відповідно норма 91,5%) під час виконання завдання актуалізовували слова одного семантичного ряду. Кількість словесних реакцій була в межах 10-12 слів. Досконалий перебіг розумових процесів учнів цієї групи дав їм змогу якісно відтворити існуючі логіко-семантичні зв'язки й відношення між словами. Такі відповіді вказують на достатній рівень сформованості лексичної системності в дітей цієї групи. Різниця між кількістю актуалізованих слів учнями контрольної та експериментальної групи пояснюється недостатньою мовленнєвою активністю дітей та обмеженим словниковим запасом, особливо лексичних одиниць, виражених прикметником і дієсловом.

29,1% учнів актуалізували лексичні одиниці, незалежні від оточуючого середовища та не пов'язані між собою логіко-семантичними відношеннями. Кількість названих слів була обмежена і складала 5-8 слів. Стимульні питання збільшили кількість лексичних пропозицій лише на 1-2 одиниці. Учням не вдалося відтворити лексичні одиниці, поєднані між собою певними лексичними зв'язками. Усе це свідчить про недосконало сформовану лексичну системність та недостатню активність пошуку слів у межах одного семантичного поля.

27,2% учнів із ЗПР, відповідаючи, лише перераховували предмети які знаходилися поруч у кімнаті. Кількість пропозицій була досить великою (12-15 слів), більшість представлених слів визначались іменниками, латентний період був у межах 10-20 секунд. Отже, діти цієї групи вибирають найлегший шлях актуалізації слів, перераховуючи предмети оточення.

Таким чином, недостатня сформованість лексичної системності, недосконалість функціональних зв'язків між словами, відсутність достатньої мовленнєвої активності та обмеженість словникового запасу дітей із ЗПР не дозволяють їм достатньою мірою актуалізувати лексичні одиниці, поєднані між собою різними логіко-семантичними відношеннями. Треба зазначити, що характер актуалізованого лексичного матеріалу протягом виконання проби підтверджує дані багатьох дослідників про переважання в активному словнику дітей із ЗПР слів, виражених іменником, і досить обмежену кількість прикметників [5].

**Таблиця 1**

**Результати виконання завдання на визначення вміння дітей із ЗПР актуалізувати лексичні одиниці у власному мовленні у %**

Характер відповіді		Завдання			
		1	2		
			I	II	III
Самостійно якісне актуалізування		43,7	73	60,3	27
Самостійна неякісна актуалізація		56,3	27	29,3	-
Відповідь після допомоги	Спрямування уваги на завдання	- <sup>1</sup>	-	10,4	62,6
	Відсутність відповіді	-	-	-	10,4

**Примітка:** I – актуалізація відносно конкретного значення слова; II – актуалізація відносно родового поняття низького рівня узагальнення; III – актуалізація відносно родового поняття більш високого рівня узагальнення.

**Примітка:** <sup>1</sup> – цей вид допомоги в пробі не використовувався



Оцінюючи виконання завдання завдання 2, ми мали на меті визначити залежність кількості та якості актуалізованих одиниць від семантичної складності понять. Як критерії в оцінюванні відповідей ми враховували кількість актуалізованих слів учнями контрольної групи (5-8).

Найбільшу кількість лексичних одиниць було названо у відповідь на слова – стимули конкретного значення. 73% дітей (відповідно норма 100%) назвали від 7 до 10 слів. 27% учнів на кожне конкретне слово визначили досить обмежену кількість лексичних одиниць (1-5).

Охарактеризувавши якість актуалізованих слів, було визначено, що на слова-стимули конкретного значення учні в основному актуалізовували слова, виражені іменниками та дієсловами, оскільки вони присутні в активному словнику та найчастіше використовуються дитиною у власній мовленнєвій діяльності, що відбивається на кількості актуалізованих слів. Цим пояснюється те, що при відносній легкості цього завдання для учнів із ЗПР кількість актуалізованих слів досить обмежена.

На слова-стимули, що є родовими поняттями низького рівня узагальнення, самостійна актуалізація слів була менш продуктивною і склала від 5 до 8 лексичних одиниць. Виконуючи завдання, учні використовували значну кількість іменників та дієслів. Такі результати показали 60,3% учнів.

Для виконання цієї частини завдання 39,7% учнів потребували допомоги педагога. 10,4% учнів цієї групи дали неадекватні відповіді, такі результати можуть бути пов'язані з власними асоціаціями. Стимульні питання допомогли школярам зосередитися, активізувати увагу та назвати слова, які поєднані із запропонованим лексико-семантичними зв'язками, однак, кількість слів була незначною (від 2 до 4 лексичних одиниць) із значним переважанням слів, визначених іменником та дієсловом.

Найбільш чітко залежність процесу актуалізації від засвоєння лексичних понять відбивають результати виконання завдання, спрямованого на визначення слів за семантичним центром, який визначався родовими поняттями більш високого рівня узагальнення. Самостійно якісні відповіді були більш обмеженими. Тільки 27% учнів визначили без допомоги від 3 до 6 лексичних одиниць. 62,6% учнів дали відповіді (1-3 слова) тільки після стимульних питань. На нашу думку, слабкий функціональний зв'язок родових понять вищого рівня узагальнення з конкретними поняттями не дозволяє учням без допомоги актуалізувати достатню кількість лексичних одиниць.

Спостерігався незначний відсоток (10,4%) відсутності відповіді, учні не змогли навіть після допоміжних питань актуалізувати необхідні слова. Це вказує на те, що вони повною мірою не розуміють зміст

поняття і, як наслідок, не можуть пов'язати його з конкретними лексичними одиницями.

Названі порушення передусім пов'язані з недосконалим функціонуванням лексичної системності, порушенням функціонування вербальної сітки, нестабільністю словесних зв'язків та з недостатнім рівнем сформованості тих мислительних операцій, що забезпечують оволодіння семантикою мовних знаків. Результати якісного аналізу відповідей дітей багато в чому нагадують результати, отримані при дослідженні рівня конкретизації родових понять низького рівня узагальнення, і в цілому підтверджують загальну закономірність прояву особливостей мовленнєвого розвитку школярів із ЗПР.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на успішність актуалізації лексичних одиниць учнями із ЗПР, є збідненість, недиференційованість системних уявлень про оточуючий світ, обмеженість словникового запасу дієслів та прикметників та недостатній рівень сформованості лексичної системності.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене труднощами концентрації уваги до мовленнєвої інструкцією та недостатньою мовленнєвою активністю учнів.

Результати нашого дослідження підтверджують недостатню сформованість лексичної системності, що спричиняється затриманим розвитком та недостатньо злагодженою роботою всіх функціональних механізмів пізнавальної й мовленнєвої діяльності, обмеженістю лексичного запасу та рівня знань оточуючої дійсності.

Недосконалість лексичної сторони мовлення створює перешкоди для успішного засвоєння дітьми із ЗПР шкільної програми, формування в них міцних усвідомлених знань. Це вимагає розробки адекватних методів корекції у зазначеній категорії дітей, яка б враховувала виявлені особливості засвоєння лексичного та психологічного значення слова.

Отже, сукупність отриманих діагностичних даних указує на необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У більшості випадків попередня логопедична робота з дітьми визначеної категорії проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування лексичної сторони мовлення, тому виникає необхідність у розробці змісту й методики корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку з урахуванням виявлених недоліків мовленнєвого розвитку та їх психологічних механізмів.

### Список використаних джерел

1. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. (Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия.– М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. [Под ред. Е. Д. Хомской].
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.
4. Рідна мова: [Підруч. для підготов. Кл. спец. загальноосвіт. шк інтенс. пед. корекції / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук]. – К. : Богдана, 2005. – 160 с.
5. Собонович Е. Ф. Психолінгвістическа структура речевої діяльності і механізми її формування / Е. Ф. Собонович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.

It is considered the problem of the actualization of the lexical experience of the pupils of the primary school age with the development delay of speech. The main reasons and difficulties of the process of the actualization of the lexical unities have been analyzed and identified in the certain category of children.

**Keywords:** development delay of speech, actualization of the lexical, pupils of the primary school age.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 376 - 056.26:34**

*О.І. Дмитрієва*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРАВОВИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

У статті розглядаються дослідження деяких аспектів формування правових переконань старшокласників з порушеннями слуху в умовах спеціальної школи.

**Ключові слова:** правове виховання, старшокласники з порушеннями слуху, правові переконання, правова свідомість.

В статті розглядаються дослідження деяких аспектів формування правових переконань старшокласників з порушеннями слуху в умовах спеціальної школи.

**Ключеві слова:** правове виховання, старшокласники з порушеннями слуху, правові переконання, правове свідомість.

Формування в Україні громадянського суспільства, розбудова суверенної, незалежної, демократичної та правової держави вимагає зміни підходів до виховання підростаючого покоління. Сьогодні вже не потрібно доводити, що без цілеспрямованого правового виховання учнів цієї проблеми не розв'язати.

Цілком закономірно, що на перше місце у правовиховній роботі виходить проблема формування у молоді правосвідомості, правової культури, вмінь та навичок легальними способами захищати загально визнані суспільні цінності, залучення її до свідомої участі в громадському та духовному житті держави.

Значної уваги потребують вирішення питання формування активної громадянської позиції підростаючого покоління та правосвідомості, усіх її складових, зокрема, правових переконань.

Головним питанням у правовиховній роботі для педагогів є питання, яким чином об'єктивно існуюча норма, модель поведінки, що в ній міститься, можуть здійснити бажаний вплив на вихованця, набути для нього особистісний суб'єктивний сенс. У вихованні правових переконань, їх становленні і розвитку відіграє роль цілий ряд факторів. Неодмінною передумовою формування у учнів правових переконань є оволодіння знаннями, поняттями, ідеями, які становлять компонент правосвідомості особистості, фундамент переконань. Доведення сформованості знань в учнів до того рівня, щоб вони набули спонукальну силу імпульсу, стійких мотивів, якими регулюється поведінка людини – одне із центральних завдань правовиховної роботи. Переконаність ґрунтується на знаннях і, як зазначається у філософській літературі, є формою переведення інформації у дію, вона спонукає людей до практичної діяльності. Проблема виховання переконаності знайшла своє відображення у працях педагогів – А.В.Луначарського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського.

У дослідженні природи переконань як вияву психологічного стану людини велика заслуга вчених М.І. Пирогова, К.Д. Ушинського. Багато цінного у висвітлення і розробку проблеми виховання переконаності, її особливостей, шляхів формування переконань як найважливішої ланки виховання молоді в дусі високої свідомості внесли праці вчених у галузі педагогіки, психології, філософії – Б.Г.Ананьєва, М.І.Болдирєва, О.В.Веденова, М.К.Гончарова, М.М.Грищенко, Г.Є.Заліського, І.А.Каїрова,

В.П.Коблякова, О.Г.Ковальова, О.П.Кондратюка, Ф.П.Корольова, І.М.Краснобаєва, В.А.Крутецького, М.Д.Левитова, Б.Т.Лихачова, І.С.Ма'ренка, Н.О.Менчинської, Е.І.Моносзона, В.М.Мясищева, Л.І.Новикової, Р.М.Рогової, Т.В.Рубцової, В.І.Селиванова, Я.С.Турбовського, І.Ф.Харламова, М.М.Шардакова та інших.

У науці є роботи, присвячені вивченню таких аспектів виховання, як моральні, ідейно – політичні переконання. Це, зокрема, дослідження М.К.Гончарова, О.П.Кондратюка, І.М.Краснобаєва, В.Б.Мошкевича, М.Г.Тайчинова, Х.Х.Янбулатова. На жаль, цього не можна сказати щодо вивчення проблеми виховання правової переконаності.

У працях юристів та інших учених аналізується проблема правового виховання, формування правосвідомості громадян. У працях В.В. Головченка, А.І. Долгової, Л.Л. Дубських, Г.Д. Маркової, В.В. Оксамитного, В.В. Тишенка[3, с.162]. Однак таке спрямування, як формування правової переконаності шляхи і умови переходу правових знань, ідей у відповідні переконання в науці опрацьовані недостатньо. Вивченням даних питань займалась Н.О.Ткачова, яка зазначила, що необхідно дослідити сам процес переходу правових знань у переконання, становлення переконаності у молоді. Зрозуміло: погляди на правила поведінки, переконання формуються під впливом суспільних відносин, суспільної свідомості. На думку Н.О.Ткачової, переконання завжди ґрунтуються на знаннях і пережитому життєвому досвіді, які переломлюються через суспільну і індивідуальну психологію людини. Автор приділяє значну увагу розкриттю змісту переконаності як психологічного стану людини, який пояснює керівні принципи її поведінки, як результату складного процесу усвідомлення, обдумування знань, пережитого життєвого досвіду. Як зазначає автор, уявляється не досить обґрунтованим визначення переконання як елемента свідомості[3, с.163]. Відомо, що в структурі свідомості виділено три елементи: знання, емоції, воля. Отже, використання поняття "переконання" як елемента свідомості не можна вважати правомірним, оскільки воно зовсім не ідентичне вже встановленим, вищезазначеним складовим свідомості. Безперечно, переконання тісно пов'язане зі свідомістю. Однак, на думку Н.О.Ткачової, про співвідношення свідомості і переконання можна говорити тоді, коли йдеться про певний стан свідомості особистості, про дійову, активну сторону свідомості як регулятора поведінки людини, тобто не про складові свідомості, а про свідомість, яка відбивається в дії, коли вона через знання, емоції і волю формує певне, усвідомлене ставлення особи до загальнолюдських цінностей. Таким чином, переконання – результат, факт свідомості, свого роду міра, критерій оцінки свідомості, принцип поведінки, який орієнтує людину на певну систему конкретних вчинків. Як зазначається в статті "Актуальні проблеми

психології становлення переконань" на основі аналізу існуючих думок щодо природи переконань: "переконання є особистісні утворення, які являють собою оцінне ставлення людини до дійсності і характеризуються єдністю когнітивного(певні ідеї, принципи та їх логічне обґрунтування) і потребово – особистісного(переживання істинності, необхідності даних ідей і потреба в їх практичній реалізації) компонентів" [3, с.164]. Обов'язково істотною рисою переконання є прийняття його людиною. Залежність переконання від рівня свідомості прямопропорційна. Чим вищий рівень свідомості, тим ґрунтовніше переконання.

Таким чином, з викладеного вище випливає наступне визначення поняття правової переконаності: правова переконаність – це глибоке осмислення, усвідомлене засвоєння наукових правових знань, закріплення їх у діяльності, перевірка практичним досвідом, впевненість в істинності, справедливості і доцільності нормативних вимог, перетворення цих знань у внутрішні стимули, принципи відповідної поведінки[1, с. 75]. Переконаність, зокрема правова переконаність, передбачає реалізацію правової установки на практиці, у діяльність особистості.

Переконання відіграють роль стимулів, збуджують волюву цілеспрямовану діяльність, визначають поведінку людини в суспільстві. Суттєво важливо формувати належне ставлення учнів до правових явищ, що вивчаються, до того чи іншого питання, вміння, здатність постійно співвідносити свої дії зі знаннями, які поступово формуються, відстоювати свої позиції, власні погляди з принципів положень, виховувати високу вимогливість до себе, глибоке розуміння обов'язку. Під час правовиховної роботи необхідно, таким чином, досягти єдності, одночасності двох процесів – формування системи правових знань і суб'єктивного глибоко усвідомленого сприйняття, організації внутрішнього прийняття їх молодими людьми. Отже, навчання як педагогічний процес набуття системи знань стає ефективним тільки у єдності з вихованням, яке отримує в знаннях міцну основу. Завданням правового виховання є формування в учнів ціннісної правової орієнтації, вироблення на її основі сталих внутрішніх правових установок, з позицій яких кожний міг би керувати своїми настроями, бажаннями, вчинками. Як доведено у психолого – юридичних дослідженнях, ціннісно – правова орієнтація і її вираження – правова установка, об'єднані в єдину диспозиційну структуру, утворюють ціннісно – нормативне ядро, яке є смисловою ланкою мотивації правомірної поведінки.

У корекційній педагогіці є роботи, у який розглядаються питання правового виховання дітей з особливими потребами(Виготський Л.С., Бех І.Д., Висоцька А.М., Вержиховська О.М., Дульнев Г.М., Засенко

В.В, Колесник І.П., Синьов В.М., Ярмаченко М.Д. та ін.). Зокрема, дослідники зазначають, що "виховна робота із учнями з порушеннями слуху має відрізнятися системністю, відсутністю спрощеності, урахуванням реальних можливостей розвитку вихованців"[2, с. 105]. Проте дослідженню проблеми особливості правового виховання нечуючих учнів загалом та формуванню їх правових переконань зокрема, не надавалось особливої уваги. Тому одним із завдань нашого наукового дослідження стало вивчення стану сформованості правових переконань старшокласників з порушеннями слуху. У дослідженні взяли участь 136 учнів 9-10 класів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху.

Одним із методів дослідження нами було застосоване творче завдання, зокрема, написання твору з метою виявлення ставлення учнів до суспільно прийнятих норм моралі та права, а також усвідомлення ними необхідності існування та функціонування законів у державі.

Результати написання твору продемонстрували, що більшість старшокласників надають великого значення праву, законам, а також знанню правових норм. Більше 72% учнів вважають, що право необхідно вивчати перш за все, щоб знати свої права, вміти ними скористатися, що "легше у житті буде". Проте серед опитаних виявилась категорія учнів(5%), для яких знання права необхідне, щоб у подальшому, можливо, порушити закон ("не попастись, коли щось зробиш погане"). Значна частина учнів не змогли чітко визначити, що є закон. Відповіді учнів були наступними: "закон - це основні приймають право, норми, спокій, порядок", "закон - це добре, бо є закон", "закон - це добре буває порядок", "закон - це добре, без законів не буде нормально життя", "закон - це важливо для людей, бо закон - це порядок", "закон, щоб люди працювали".

Важливе значення для нас мали результати відповідей старшокласників на питання плану твору "Коли закон є обов'язковим для виконання?", що дало можливість встановити рівень правосвідомості як основи правових поглядів та орієнтацій людини. Лише 22% учнів написали, що закон не можна порушувати "ніколи", що може свідчити про високий рівень їх правосвідомості. Більшість учнів(53%) написали, що "не можна порушувати закон, бо може тюрма", "не треба проти закону, бо покарають". Це дає нам підставу стверджувати, що ця група учнів сприймає право та закони як певну владну складову, таку, що може заставити, покарати і не усвідомлює регулятивної функції права, яка здійснюється задля інтересів людини та суспільства.

Відповідаючи на питання плану "Що було б, якби не було законів?", більшість учнів (92%) написали, що це принесло б негативні наслідки

для усіх. Зокрема, відповіді учнів були наступними: "не добре, бо хлопці б'ються завжди", "люди вбити", "в магазинах все вкрасти, а рано все, пусто, їсти нема", "слова погано говорити", "ніхто не хоче робити, вчитися, без закону все буде погано", "люди однаково звірі були", "п'яни машина аварія багато", "хлопці горівки, курити, бити". Проте частина учнів(2%) висловили протилежні думки, наприклад, "добре, школа не треба, робити не треба", "добре, бо треба сильні, хворі не треба", "в магазин все, що хочу, гроші не треба, скло розбив і все", "базар красти", "ніж можна, кров багато, убити". Це дозволяє нам стверджувати, що дана група учнів допускає порушення закону, задумується про хуліганські дії, складає собі план таких дій. 6% учнів не справились із написанням твору.

Для виявлення наявності гуманних почуттів у учнів, їхньої готовності діяти відповідно моральних та правових понять, сформованості почуття правової відповідальності, ми провели анкетування школярів, результати якого засвідчили, що більшість учнів(47%) співчують та намагаються допомогти людям у складних ситуаціях. В той же час 43% не завжди виявляють співчуття та готовність допомогти, 10% ніколи не співчують, 1% відмовились дати відповідь. Чужі турботи та проблеми цікавлять 36% опитаних, 39% рідко цікавляться проблемами інших людей, зовсім не цікавлять 21% опитаних, 4% відмовились відповідати. Спостерігаючи, що людина потрапила в біду, намагаються допомогти самі 54% опитаних, кличуть інших на допомогу 28%, співчують 9%, не звертають на це увагу 9%. Якщо невдача спіткала товариша, 23% співчують та надають допомогу, дають поради 51%, співчують 21%, байдуже 6% анкетованим. Успіхам однокласників завжди радіють 28% учнів, успіху свого товариша радіє 59%, радіють, якщо мають з успіху товариша користь 7%, заздять товаришу 6%. Завжди цінують людей, з якими спілкуються 46% анкетованих, намагаються цінувати 19%, цінують тільки приємних і корисних людей 28%, не цінують людей, з якими спілкуються 7%. Нетерпимість до зла завжди виявляють 16% опитаних, прагнуть протистояти злу 60%, іноді протистоять злу 19%, не задумуються про це 5% опитаних. Про молодших та людей похилого віку завжди піклуються та надають їм допомогу 47%, стараються піклуватись 21%, піклуються лише у випадку, якщо це їхні рідні або друзі 29%, не піклуються взагалі ні про кого 3% учнів. Отже, нами визначені рівні виявлення гуманних почуттів у старшокласників з порушеннями слуху, які продемонстровані у Таблиці 1.



**Таблиця 1**

Рівень виявлення гуманних почуттів	Кількість опитуваних учнів	% від загальної кількості учнів
Високий	51	37
Середній	54	40
Нижче за середній	24	18
Низький	7	5
Всього	136	100

Вивчаючи стан сформованості правових переконань учнів старших класів, ми прагнули дослідити соціальну спрямованість їх з тим, щоб прослідкувати за рівнями потреб учнів з порушеннями слуху у виконанні різних видів діяльності в рамках шкільного колективу, виявити провідні мотиви цієї діяльності. Таким чином, ми визначили групу провідних мотивів участі старшокласників у суспільно-корисній діяльності. Дані дослідження заключені в таблиці 2.

**Таблиця 2****Мотиви участі учнів у суспільній діяльності**

№№ з/п	Зміст мотивів суспільної діяльності	Кількість учнів за мотивами	% від загальної кількості учнів
1	Прагнення принести користь школі, державі	16	12
2	Мотиви самовиховання	12	9
3	Прагнення набути знань, умінь, навичок	42	31
4	Позитивний приклад і високий політичний ідеал	5	4
5	Прагнення особисто відзначитись, виділитись	40	28
6	Прагнення добитись корисної мети, марнославність	21	16
	Всього	136	100

Аналіз мотивів суспільно-корисної діяльності старшокласників з порушеннями слуху показав, що у них переважають мотиви, пов'язані з набуттям умінь, знань та навичок(№ 3), із прагненням особисто відзначитись, особисто виділитись(№5), досягти корисних цілей, марнославності(№6) та прагненням принести користь школі, державі(№1). Меншою мірою прослідковується мотив самовиховання(№2), найменшою

є кількість учнів, які виділили мотив позитивного прикладу та високого політичного ідеалу(№4).

У багатьох вихованців спостерігається формальне ставлення до правової норми; виконання правил поведінки і вимог за умови постійного контролю з боку педагога. Значна частина учнів поважають і дотримуються закону через побоювання санкцій і покарань, не виявляють власної ініціативи у громадському житті класу, школи. У всіх спеціальних школах для дітей з порушенням слуху проводиться правовиховна робота: бесіди, виховні години, тематичні тижні, екскурсії. Проте переважають словесні форми роботи, і до того ж (як підтверджують наші спостереження та бесіди з педагогами), часто за пасивної участі учнів. Хоча школярі демонструють значний рівень гуманних почуттів, проте у більшості учнів вони залишаються на рівні споглядання та пасивної участі у долі інших людей.

Отже, під час здійснення правовиховної роботи, навіть за наявності певного рівня правових знань, не можна покладатись на стихійність переходу знань, провідних ідей у переконання учнів. Їх слід наполегливо і терпляче виховувати. Перетворення знань у переконання - необхідний етап процесу формування правосвідомості особистості. Правові норми мають асимілюватися у свідомість людини, стати внутрішнім регулятором поведінки. Це сприятиме більш цілеспрямованій та ефективній виховній діяльності школи для дітей з порушеннями слуху, дасть можливість сформуванню активну життєву позицію школярів та сприятиме їх адаптації у подальшому житті після закінчення навчального закладу.

#### **Список використаних джерел**

1. Закалюк А.П. Общественное воздействие и предупреждение правонарушений. - К.: Наукова думка, 1975. - 263 с.
2. Колесник І.П. Соціалізація особистості глухого школяра. - К.: МП "Мальва ОСО", 1994. - 112 с.
3. Ткачова Н.О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти/ Монографія. - К., 1998. - 350с.

In this article some aspects of the formation of legal convictions of senior pupils with dull hearing in the conditions of a boarding school are studied.

**Keywords:** legal education, senior pupils with dull hearing, legal convictions.

*Отримано 22.2.2012*

УДК 376.33.016:811.161.2

*О.М. Дорошенко  
Л.В. Кашуба*

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ

В статті висвітлені лінгводидактичні дослідження проблеми розвитку мовлення молодших школярів із вадами слуху

**Ключові слова:** категорія дітей із порушенням слуху: глухі та слабочуючі діти (зі зниженим слухом).

В статье освещены лингводидактические исследования проблемы развития речи младших школьников с проблемами слуха

**Ключевые слова:** категория детей с проблемами слуха: глухие и слабослышащие дети (с низким слухом)

На сучасному етапі в лінгводидактиці початкової школи концептуальні підходи до визначення завдань мовленнєвого розвитку молодших школярів розглядаються у контексті загального розвитку культурної особистості. Одним із першочергових і актуальних є завдання навчити учнів початкових класів достатньо вільно, змістовно і правильно висловлювати думки в усній та писемній формах.

Варто наголосити, що сучасна лінгводидактика розглядає поняття "мовлення" у двох аспектах:

- 1.) процес створення зв'язного мовлення;
- 2.) продукт мовлення (текст, дискурс).

Як засвідчує проведений аналіз лінгводидактичної літератури, зв'язне мовлення визначається єдиним смисловим та структурно цілим, складається з логічно та тематично пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А.М. Богуш, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв).

У створенні продукту зв'язного мовлення науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти.

Перший пов'язаний з процесами виголошення і сприймання повідомлення, регулювання та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – з тим, що в мовленні особистість виявляє індивідуальність – темперамент, характер, моральність, культуру.

Варто зазначити, що важливість проблеми розвитку мовлення учнів початкової школи здавна і неодноразово засвідчували вітчизняні педагоги і лінгвісти М.Ф. Бунаков, Ф.І. Буслаєв, О.М. Соколов,

К.Д. Ушинський, П.Ф. Фортунатов, В.П. Шереметьєвський та інші, на сучасному етапі – В.І. Бадер, О.М. Біляєв, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, В.І. Капінос, Т.В. Коршун, Т.О. Ладиженська, Н.А. Пашківська, Л.В. Скуратівський, В.О. Собко, О.Н. Хорошковська та ін.

Як вважає російський лінгвіст Ф.І. Буслаєв, автор першої наукової праці з історії методики, викладання мови має підпорядковуватися практичним потребам суспільства. Головне завдання навчання граматики він вбачав у тому, щоб діти правильно розуміли прочитане і вміли правильно висловлюватися усно і письмово. О.М. Соколов, підтримуючи думку Ф.І. Буслаєва відводив чільне місце розвитку мовлення, стверджуючи, що навчати рідної мови – значить займатися - якщо не виключно, то переважно - розвитком мовлення учнів, не виключаючи, звісно, й елементарної граматики.

Варто зазначити, що К.Д. Ушинський у викладанні рідної мови в школі вбачав триєдину мету: по-перше, розвинути у дітей ту вроджену душевну здатність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови; по-третє, допомогти їм засвоїти логіку мови, тобто її граматичні закони в їхній логічній системі. Видатний педагог підкреслював, що всі ці завдання мають реалізовуватися одночасно на основі принципу єдності та нерозривності процесів розвитку мовлення та мислення.

Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на основі функціонально-стилістичного підходу була розроблена вченою Л.О. Варзацькою. Нею описано методи, прийоми та організацію роботи з розвитку мовлення, яку пропонується здійснювати через вдосконалення мовленнєвих навичок (на монологічному матеріалі).

Варто зазначити, що лінгвометодичні розвідки Л.І. Величко, М.О. Пльонкіна, О.Ю. Копалової, Г.С. Сириці, здійснені протягом 80-х років, пропонують конкретні прийоми роботи над зв'язним мовленням.

Зокрема, найбільш глибоко розроблено питання з розвитку мовлення учнів у дослідженнях Т.О. Ладиженської, в яких вперше враховано тенденцію підпорядкування вивченого мовного матеріалу завданням розвитку мовлення.

Зауважимо, що значний практичний та теоретичний інтерес з досліджуваних питань становлять здобутки М.Р. Львова. На думку методиста, стихійність у розвитку мовлення учнів неприпустима. Він стверджує, що розвивати зв'язне мовлення учнів – це значить озброювати їх сукупністю конкретних умінь. Дослідник підкреслює, що якщо будувати роботу в школі однобоко, маючи на меті лише вивчення курсу граматики та правопису, не турбуючись про розвиток "дару слова" або навпаки, то відбудеться навчання теорії без теорії, що не може дати позитивних результатів.

Відомий український вчений М.С. Вашуленко [ 1 ] підкреслює, що при викладанні початкового курсу української мови необхідно враховувати нові науково-методичні позиції при здійсненні перебудови розділів програми. У пошуках резервів розвитку зв'язного мовлення школярів методисти дійшли висновку про доцільність і необхідність розвитку в учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, основних комунікативно-мовленнєвих умінь. Це, насамперед, передбачає осмислене використання мовних засобів у процесі викладу думки. У них розглядаються умови удосконалення мовлення.

Розвитку мовлення молодших школярів присвячені дослідження з розвитку орфографічних умінь у взаємозв'язку з орфоепічними (М.С. Вашуленко); культури українського мовлення (Л.І. Мацько); граматичного ладу мовлення (Н.А. Гац); збагачення словникового запасу експресивною лексикою (К.І. Пономарьова); розвиток монологічного мовлення (А.С. Зимульдінова), комплексного підходу до розвитку мовлення (М.О. Орап), формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів засобами службових частин мови (Г.С. Демидчик); формуванню у першокласників з мовленнєвими видами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови (А.А. Колупаєва) та ін.

Так, дослідниця Н.В. Гавриш вважає що формування зв'язного мовлення 6-річних дітей складається з таких структурних компонентів:

а) мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості;

б) мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення;

в) навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формується на основі мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток;

г) мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості.

На думку вченої, мовленнєва компетентність об'єднує три складові.

- Структурний, що поєднує формування та розвиток різних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного);

- функціональний або комунікативний, пов'язаний із розвитком та застосуванням зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу та монологу;

- когнітивний, пізнавальний передбачає розвиток здібності до усвідомлення явищ мови й мовлення, тобто реалізації інтелектуальної функції мови.

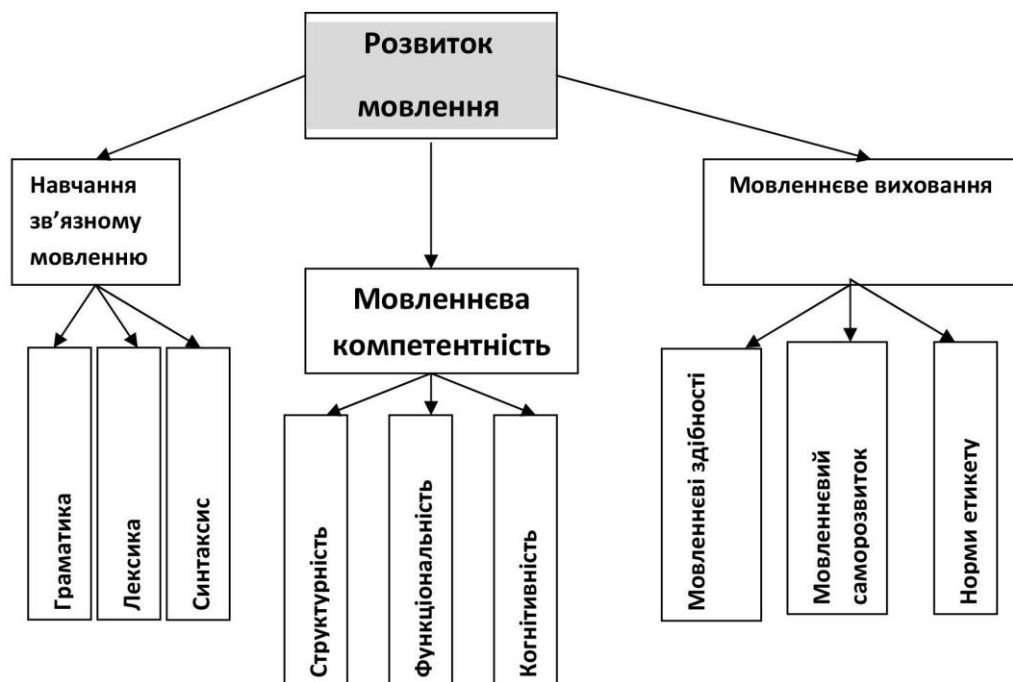
Слід зазначити, що важливість формування мовленнєвих умінь відзначалася і сучасними зарубіжними вченими, зокрема, американськими. У рекомендаціях з навчання школярів спілкування,

опублікованих у 1987 році Асоціацією мовної комунікації США, відзначалася необхідність розвитку усного зв'язного мовлення: уважно слухати розмовне мовлення; уживати слова і невербальні знаки відповідно до ситуації; уміло користуватися голосом; виділяти головні ідеї і повідомлення, розрізняти інформативні і переконливі повідомлення; викладати свої думки зрозуміло і точно; аргументовано захищати свою точку зору; будувати свої повідомлення послідовно і логічно; ставити точні запитання; правильно відповідати на запитання; давати точні короткі вказівки; резюмувати повідомлення; передавати чужу точку зору; описувати різницю в думках; уміти висловлювати іншим свої почуття [4].

Як засвідчив аналіз лінгводидактичної літератури, проблема розвитку зв'язного мовлення потребує багатоаспектного вивчення його складових, визначення специфіки, узгодження, взаємозв'язків та структурних компонентів. Проте термінологічна і логічна неупорядкованість у визначенні зв'язного мовлення засвідчує про недостатність теоретичних розробок із цього питання.

Узагальнення лінгводидактичних відомостей дало змогу розробити лінгводидактичну модель розвитку зв'язного мовлення (рис. 1).

Розроблена нами лінгводидактична модель розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра як складного системно-інтегративного явища, дозволяє згрупувати представлений континуум показників, виокремити в ньому певні компоненти. Розроблюючи модель, ми виділили розвиток зв'язного мовлення (монологічного, діалогічного, діамнологічного) як важливу для нашого дослідження категорію, що складається із структурних компонентів: мовленнєвої компетенції, навчанні зв'язному мовленню та мовленнєвого виховання.



Під „навчанням зв'язному мовленню” розуміємо граматичну, лексичну, синтаксичну сформованість мовлення молодших школярів, яка досягається на уроках мови, читання та інших навчальних предметів.

До „мовленнєвої компетенції” відносимо структурність, функціональність, когнітивність мовлення дітей.

„Мовленнєве виховання” враховує мовленнєві здібності, саморозвиток, етикетну лексику.

Лінгводидактична модель дає можливість визначити рівні та критерії сформованості мовлення молодших школярів із вадами слуху, дає змогу сформулювати показники, виявити компоненти, враховуючи психофізичний розвиток учнів початкових класів із вадами слуху.

В сучасних умовах пошуку шляхів інтеграції дітей з порушеною слуховою функцією у суспільство є перевірений десятиліттями шлях навчання їх в закладах спеціального типу. Такий шлях обумовлюється необхідністю особливої організації навчання такої категорії дітей, мета виховання і навчання глухих і слабочуючих дітей знаходить свою конкретизацію в завданнях, змісті та методах викладання кожної навчальної дисципліни, передбачених шкільними навчальними планами.

Мова як навчальна дисципліна вивчається в школах для дітей з вадами слуху на всіх етапах навчання. Формування первинних лінгвістичних понять передбачено навіть у дитячих садках, які є також спеціальними. Таким чином забезпечується диференційований підхід до дітей із різним станом слуху і мови, тобто з різними можливостями розвитку. Загальною ж метою всіх типів закладів залишається мета корекційного розвитку такої категорії дітей та достатньої підготовки їх до життя у новому столітті, яке характеризується значними змінами у суспільстві.

Загальновідомо, що інклюзія передбачає повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя. Загальноосвітні школи та інклюзивні класи мають бути чутливими до потреб усіх учнів; і для того, щоб їх задовольняти, вони повинні бути готові справді пристосовуватися.

Інклюзивна модель передбачає, що школи заздалегідь мають бути готовими приймати різних учнів з унікальними потребами, вітати їх, враховувати індивідуальні відмінності в своїх педагогічних підходах, в організації шкільних заходів та в плануванні навчального процесу. Як свідчить практика, втілення інклюзивних принципів у життя вимагає змін не лише у структурі та способах роботи шкіл, а також у ставленні багатьох учителів, які повинні комплексно вирішувати складні завдання диференційованого навчання.

Процес формування мовлення дітей із вадами слуху, розвиток лінгвістичних понять у свідомості, правильне розуміння процесу їх засвоєння неможливе без глибокого усвідомлення самого поняття, без знання саме тих ознак і особливостей, які визначають його специфіку. У спеціальній методиці М.Д. Ярмаченко зазначає, що оволодіваючи тією чи іншою наукою, дитина з вадами слуху засвоює відповідну систему понять (лінгвістичних, математичних, природничих і т. д.). Засвоєння ж цих понять нерозривно пов'язане з використанням мовних засобів спілкування.

Особливості формування понять у глухих дітей висвітлені у роботах Б.Д. Корсунської, Н.Г. Морозової, оскільки ця складна та відповідальна діяльність, як констатують автори, призводить до збагачення не лише словникового складу мовлення, вона розширює рамки одиничних уявлень, допомагає через дане слово створити поняття про предмет у всій його багатогранності та взаємодії з іншими явищами. Дослідники наголошують на необхідності засвоєння основних характерних ознак, що визначають поняття та не спрямовують учня на засвоєння окремих деталей та другорядних ознак. Оскільки глуха дитина часто виділяє другорядні деталі, іноді замінюючи ними суттєві, слід регулювати саму систему навчання. При цьому важливим є зосередження на явищі, події, яке враховує, що засвоєння поняття має набувати живого, рухомого, а не побічного значення [4].

У молодших класах дітям з вадами слуху необхідно засвоїти значну кількість мовних понять (морфологічних, синтаксичних, словотворчих).

Як свідчить практика, вчителі зустрічаються з різними труднощами при навчанні слабочуючих або глухих дітей: протиріччя між формою слова та його змістом, між лексичним та граматичним значенням слова тощо. Розвиток мовленнєвого досвіду та пізнавальної активності в глухих дітей недостатній у зв'язку з неможливістю сприйняття мовлення на слух; обмеження мовленнєвого досвіду; бідність словникового запасу; невміння застосувати знання в мовленнєвій практиці.

Лінгводидактичні пошуки засобів підвищення засвоєння понять дітей із особливостями розвитку привернули увагу вчених-методистів: Л.І. Іноземцева, А.П. Каніщенко, С.М. Лисенкову та ін. Зокрема, цікавий досвід з використання опорних схем-таблиць розроблений С.М. Лисенковою. Його суть полягає у тому, що увага дітей направлена не на запам'ятовування або відтворення завченого, а на розмірковування, усвідомлення різних понять у граматиці та їх формування. Методична схема дослідниці передбачає, насамперед, набір чітко алгоритмізованих дидактичних знаків, схем, таблиць,



карток, які виконують опорну (підтримуючу) функцію в організації та управлінні мисленнєвої діяльності учнів. А вчитель, відчуваючи труднощі дітей у переході від наочно-чуттєвого сприймання абстрактно-логічного, забезпечує подолання цих труднощів послідовно-динамічною системою умовних, схематичних моделей, які допомагають учневі оволодівати мисленнєвими операціями.

Вчені С.І. Львов, Т.Є. Козлова, О.П. Любчик доводять необхідність використання при вивченні основних розділів граматики опорних схем і алгоритмів, оскільки це забезпечить зорове сприймання вивченого матеріалу за певною системою. За допомогою спеціальних завдань схеми спонукають молодших школярів до зв'язних розповідей на матеріалі будь-якої граматичної теми. Такий методичний прийом дає змогу запам'ятовувати терміни, перевірити усвідомленість навчального матеріалу.

Як зазначав К.З. Закірьянов, робота з мовними моделями впорядковує вивчення граматичного матеріалу, а моделі виступають організуючим початком при побудові речень різних конструкцій. Ці думки підтверджують спостереження за навчальним процесом у спеціальних школах для глухих, які проводила Л.П. Носкова, з метою з'ясування явлень глухих учнів про просте речення, а також визначення практичних навичок в їхній будові. Дослідниця вважає, що для учнів 4 класу засвоєння речень у готовому вигляді це той необхідний багаж, спираючись на який, можна буде будувати роботу по вивченню простого речення. Вчена зазначає, що чим більше у мові глухих учнів буде готових речень, тим ширше буде робота з навчання граматики з опорою на мовленнєвий зразок.

Слід зазначити, що у розробленій нами лінгводидактичній моделі збагачення мови дітей з вадами слуху суттєво підвищується за умови інтегративного лінгвориторичного проектування мовлення.

Отже, аналіз лінгводидактичної та педагогічної літератури підтвердив, що проблема розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із вадами слуху потребує багатоаспектного вивчення його складових, визначення специфіки, узгодження взаємозв'язків та структурних компонентів.

### Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / Микола Вашуленко // Почат. школа. – 2001. - № 1. – С. 11-14.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства / Лев Семенович Выготский.– М. : Просвещение, 1956. – 288 с.

3. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: [навч.-метод. посіб.] / Н. В. Гавриш. – К. : вид. дім „Шкільний світ”, 2006. – 120 с.
4. Корсунская Б.Д. О постановке понятий в младших классах школы глухонемых / Б. Д. Корсунская, Н. Г. Морозова. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.

This article presents a study of development problems linguodidactic speech younger students with hearing problems.

**Keywords:** a category of children is with violation of ear: deaf and slabochuyu

*Отримано 20.2.2012*

УДК 376.33

*Т.Є. Єжова*

### **БІЛІНГВІСТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ САМОБУТНОСТІ ГЛУХИХ ДІТЕЙ**

В статті схарактеризовано білінгвістичний підхід до навчання глухих дітей у контексті реалізації їх права на культурну та мовну самобутність.

**Ключові слова:** глухі діти, білінгвізм, жестова мова.

В статье охарактеризован билингвистический подход к обучению глухих детей в контексте реализации их права на культурную и языковую самобытность.

**Ключевые слова:** глухие дети, билингвизм, жестовый язык.

Проблеми забезпечення прав дітей є предметом вивчення багатьох дослідників у галузі юриспруденції (В. Боняк, О. Карпенко, В. Кулапов, В. Москалюк, В. Тарасенко, Т. Тітова та ін.), педагогіки (Н. Агаркова, Н. Бастун, В. Загрева, О. Караман, І. Ковчина, Т. Лодкіна, Ж. Петрочко та ін.), соціології (П. Городецька, А. Сазонова, М. Соколова, Г. Чигрина та ін.), історії (В. Гавва, Г. Коровянський, Н. Міннікова, О. Шинкарьова, та ін.).

Відправним документом, яким визначено нову модель ставлення до дітей, стала Конвенція про права дитини (прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20.11. 89 р. та ратифікована Україною у лютому 1991 року), відповідно до положень якої повага до думки, поглядів, особистості дитини має стати нормою не лише загальнолюдської культури, а й права. Стаття 29 зазначеного документу проголошує, що освіта дитини має бути спрямована, зокрема, на виховання її культурної самобутності. Стаття 30 закріплює право дітей, які належать до етнічних, релігійних або мовних меншин, на користування своєю культурою, сповідування своєї релігії та користування рідною мовою. Зазначені статті закріплюють права дитини, що характеризують її як активного члена суспільства.

Стаття 30 Конвенції про права інвалідів (прийнята резолюцією № 61/106 Генеральної Асамблеї ООН від 13. 12.06 р. та ратифікована Україною в грудні 2009 р.) фактично прирівнює інвалідів по слуху до мовної меншини: "Інваліди мають право нарівні з іншими на визнання й підтримку їхньої особливої культурної та мовної самобутності, зокрема жестових мов і культури глухих". Про необхідність держави сприяти засвоєнню жестової мови та заохоченню мовної самобутності глухих говориться й у статті 24 цього документу.

Таким чином, глухій людині надається право на максимально можливе для неї самовираження в громадському житті, творчості, трудовій діяльності тощо. Завданням держави є така організація її соціальної підтримки, при якій людина, усвідомлено обираючи свій шлях, може повністю реалізувати себе як своєрідна й самобутня особистість. Отже, сучасне суспільство розглядається сьогодні не як унітарний соціум, де кожен має відповідати деякому єдиному стандарту, а як сукупність мікросоціумів, що різняться за культурними, мовними та іншими ознаками. Розвиток та соціальне благополуччя суспільства залежить від успішності взаємодії мікросоціумів, члени яких мають повне право на реалізацію своїх громадянських прав.

В дослідженнях російських науковців В. Базоева та В. Пальонного [2; 6] показано, що культура глухих з одного боку відбиває особливості субкультури їхнього мікросоціуму (глухі мають свою мову, свій фольклор, свою історію й традиції, своїх митців, спортсменів тощо), а з іншого – є складовою загальнолюдської культури, оскільки ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Провідною ознакою мовної культури глухих людей є використання національної мови жестів у спілкуванні із друзями й у різних ситуаціях повсякденного життя.

У дослідженні В. Пальонного [6] обґрунтовано, що інформація про людей, позбавлених слуху, які досягли значних успіхів у різних галузях культури, науки, техніки, спорту тощо, формує та розвиває в глухих дітей прагнення до самореалізації, запобігає виникненню в них

комплексу неповноцінності, пов'язаного з відсутністю слуху, сприяє становленню в дітей активної життєвої позиції.

В працях Г. Зайцевої [4] показано, що використання жестової мови як повноцінного та "повноправного" засобу навчання глухих дітей сприяє кращому формуванню в них знань, умінь та навичок, передбачених навчальними програмами.

Метою статті є характеристика білінгвістичного підходу до навчання глухих дітей у контексті реалізації їх права на культурну та мовну самобутність.

Для нашого дослідження важливими є визначені В. Базоєвим, Г. Зайцевою, В. Пальонним та С. Кульбідією дві концепції глухоти – медична та соціокультурна, в межах яких глухота й ставлення суспільства до глухої людини набувають різного сенсу [2; 4-6].

В Україні, як і на теренах колишнього Радянського Союзу, тривалий час офіційно існувала лише медична концепція, згідно якої порушення слуху – це захворювання, що потребує медичного втручання. Наслідки цього захворювання і, перш за все, відсутність усного мовлення, потребують педагогічного втручання. Ці порушення приводять до утруднення соціальної адаптації глухої дитини. Головна мета професійного втручання – усунення або максимально можливе зменшення негативного впливу самого захворювання та його наслідків на розвиток дитини. В майбутньому це має забезпечити глухій людині рівні можливості для активної участі в житті чуючого суспільства.

Основні психолого-педагогічні дослідження, які проводяться в рамках медичної концепції глухоти, звичайно ж пов'язані з розвитком слухового сприймання й формуванням усного мовлення глухих дітей. Так, у 50-х роках минулого століття радянський сурдопедагог С. Зиков і його співробітники розробили *комунікативну* систему навчання глухих дітей, що ґрунтується на врахуванні соціальної сутності й комунікативної функції мови, а також врахуванні своєрідності мовленнєвого розвитку дитини при порушенні слуху. Найважливішими положеннями комунікативної системи є формування й розвиток мовлення глухих дітей в умовах предметно-практичної діяльності; цілеспрямована робота з розвитку мислення у зв'язку із засвоєнням мови; організація спеціального мовленнєвого середовища, в якому виникає природна потреба в мовленнєвому спілкуванні. Отже, завдяки комунікативній системі навчання, глухі діти мають засвоювати мовлення як засіб спілкування, користуватися ним на всіх етапах навчання й в умовах соціальної взаємодії. Сьогодні, завдяки збільшенню можливостей слухопротезування й надання глухим дітям корекційно-педагогічної допомоги в ранньому віці, широкому використанню звукопідсилювальної апаратури в освітньому процесі, комунікативна система навчання одержала новий імпульс для подальшого розвитку.

Зазначимо, що важлива роль словесної мови в когнітивному й соціально-емоційному розвитку глухої дитини є загально визнаною (Р. Боскіс, Т. Власова, Л. Віготський, О. Дячков, В. Засенко, Н. Засенко, С. Зиков, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін.). Вільне володіння мовою забезпечить глухим дітям можливість отримання інформації, представленої в друкованому вигляді, а також користування сучасними технічними засобами й технологіями передачі інформації (факсом, мобільним телефоном, електронною поштою тощо). Проте російські науковці В. Базоев та В. Пальонний, активісти Всеросійського товариства глухих, люди, які самі мають порушення слуху, вважають, що повна соціальна інтеграція є прийнятною лише для осіб з хорошими залишками слуху. Глухим, навіть за сприятливих умов, рідко вдається повністю подолати комунікативний бар'єр у взаєминах з людьми, якічують. У підлітковому та юнацькому віці глухі намагаються вибирати друзів із числа тих, з ким можна спілкуватися жестовою мовою. Якщо ж глухі живуть винятково серед людей, якічують, то вони, на думку цих науковців, рідко бувають щасливі. Добре, якщо чуючі батьки знайдуть пару своїй глухій дитині. Самим це зробити важко: позначаються роки батьківської опіки, розвиваються інфантилізм або неправильна самооцінка; через установку "я – такий, як усі" та необхідність постійно їй відповідати, глуха людина зазнає постійної моральної та емоційної напруги [2, с. 202-204].

Новою та незвичною для нашої свідомості є соціокультурна концепція глухоти, яка почала формуватися в країнах Західної Європи у 90-х роках минулого століття. Соціокультурна концепція розглядає глухоту як особливий, непатологічний стан людини. Глухі люди не мають медичних проблем, пов'язаних з порушенням слухом, та не потребують спеціальних реабілітаційних заходів. Свою потребу в самоствердженні глуха людина реалізує через групове членство, і ця потреба мотивує її бажання оцінювати групу глухих позитивно. Людина ідентифікує себе як члена співтовариства глухих, привласнюючи відповідні цінності, погляди, норми, моделі поведінки тощо; така самоідентифікація включає глуху людину в систему соціальних взаємин, забезпечуючи тим самим захист життєвих інтересів і реалізацію основних потреб у розвитку й самовираженні. Підкреслимо, що співтовариство глухих – це не просто співтовариство людей з порушеннями слуху, які спілкуються жестама. Воно створюється завдяки спільним інтересам та спільним цінностям. В усьому світі товариства глухих мають свої підприємства, будинки культури, бази відпочинку, клуби, музеї, театральні колективи, спортивні команди з різних видів спорту, видавництва та друковані органи. В таких співтовариствах є видатні люди – актори, художники, спортсмени, громадські діячі, відомі не лише в своїх країнах, а й за їх межами. Діяльність Українського товариства глухих докладно

висвітлюється в його друкованому органі – газеті "Наше життя", а також у публіцистичних й довідкових матеріалах цієї громадської організації.

Отже, глухота поєднує людей в особливій культурно-лінгвістичній меншині. Тим, хто не хоче інтегруватися в "суспільство чуючих", тим, хто ідентифікує себе як члена співтовариства глухих, має бути надане право жити відповідно до установок свого мікросоціуму, розвивати свою субкультуру та свою жестову мову. Реалізація цього права гарантує справжню рівність глухих людей із представниками "більшості", а також із членами інших меншин (релігійних, культурних, етнічних тощо) та забезпечує включення мікросоціуму глухих у суспільство.

Наукові дослідження прихильників соціокультурної концепції спрямовані на вивчення культури мікросоціуму глухих (історії, мистецтва, жестової мови тощо) і визначення стратегії освіти глухих дітей як продовжувачів культурних традицій цього співтовариства. У навчанні глухих дітей в рамках соціокультурної концепції визнається за доцільне використання білінгвістичного підходу – застосування двох засобів навчального процесу, що мають рівний статус – національної мови (в усній, письмовій і дактильній формах) і національної жестової мови.

На підставі вивчення та узагальнення закордонного досвіду, Г. Зайцевою було встановлено, що глухі діти, які добре володіють жестовою мовою, мають істотно вищий рівень розвитку національної словесної мови. Цей факт можна пояснити тим, що накопичений глухими дітьми глухих батьків за допомогою жестової мови запас понять допомагає їм опанувати словесну мову.

В ході досліджень Т. Богданової, Г. Зайцевої, Н. Мазурової, В. Петшака [3; 4] були вивчені особливості розвитку глухих дітей, що виховуються глухими батьками. Було встановлено, що повноцінна комунікація за допомогою жестової мови, процес оволодіння якою дітьми в цих родинах відбувається в повній відповідності із закономірностями, виявленими при становленні словесної мови дітей, якічують (збігаються часові параметри появи перших слів і жестів, їх функції, характер помилок тощо), дозволяє глухим дітям глухих батьків випереджати в розвитку своїх глухих однолітків, у яких батькичують. Також було встановлено, що емоційні взаємини між глухою дитиною та глухими батьками є подібними до аналогічних взаємин в родинах, де діти й батькичують. На початку підліткового віку в глухих дітей, які мають глухих батьків, виявляються приблизно рівні позитивні емоційні взаємини з матір'ю, батьком, братами й сестрами. Емоційне благополуччя глухої дитини в такій родині обумовлено, на думку В. Петшака, тим, що при спілкуванні жестовою мовою, зрозумілою обом сторонам, досягається більш повний контакт і

взаєморозуміння. На відміну від глухих батьків, батьки, якічують, не можуть налагодити настільки ж успішне спілкування зі своїми дітьми за допомогою невеликого набору слів і фраз, уже засвоєних дітьми, а також природних жестів. У глухих дітей молодшого шкільного й підліткового віку, які мають чуучих батьків, виявилось менше позитивних емоційних проявів до батьків, ніж у дітей, якічують, або глухих, які мають глухих батьків.

У дослідженнях Т. Богданової та Н. Мазурової отримано дані про особливості особистості глухих дітей. Так, діти, якічують, характеризувалися досить високим показником допитливості (75%), глухі діти глухих батьків – більш низьким показником (65%), глухі ж діти чуучих батьків – найнижчим (45%). Розглядалася й така особливість особистості, як прагнення до лідерства, домінування в групі однолітків. Найвищий показник виявили глухі діти з родин глухих (45%). Дещо нижчим цей показник був у дітей чуучих (30%), а найнижчим – у глухих дітей, батьки яких щочують (18%). По схильності до самотності, відгородженості найвищий показник виявили глухі діти батьків, якічують (40%). У дітей, якічують, і глухих дітей з родин глухих даний показник коливався від 0 до 20%. Вони, як правило, бачили себе або усередині групи однолітків, або поблизу неї.

Ці дані переконливо засвідчують значно вищий рівень розвитку глухих дітей, які виховуються глухими батьками, порівняно з глухими дітьми, які виховуються батьками чуучими. Очевидно, в даному випадку можна говорити про відсутність або наявність комунікативного бар'єру між батьками та дітьми, що уможливорює або навпаки, унеможливорює передачу дітям життєвого й соціального досвіду батьків.

Ґрунтовні дослідження лінгвістичних основ жестової мови, можливостей та особливостей використання жестової мови як засобу навчання глухих дітей і дорослих були здійснені радянським, а потім російським вченим Г. Зайцевою. Зокрема, в результаті цих досліджень було встановлено наступне:

- переважна більшість глухих людей є білінгвами, які у спілкуванні використовують жестову та вербальну мови; жестова мова є основним засобом міжособистісного спілкування нечуючих;
- у сучасному цивілізованому суспільстві жестова мова розглядається як мова мікросоціуму нечуючих;
- сучасне цивілізоване суспільство визнає статус нечуючих як лінгвістичної меншини;
- сучасні педагогічні системи розглядають жестову мову і як засіб, і як предмет навчання нечуючих дітей.

Також Г. Зайцевою було доведено, що жестова мова є однією з природних мов людства та являє собою високорозвинену лінгвістичну систему, що має своєрідну та складну граматичну структуру.

Переконливо було показано, що жестова мова є важливим компонентом комунікативної та когнітивної діяльності глухих, найбільш ефективним засобом їх міжособистісного спілкування. Повноцінна комунікація за допомогою жестової мови в родинах глухих дозволяє глухим дітям з цих родин випереджати своїх глухих однолітків з родин чуючих у розвитку та задоволенні комунікативних потреб. Зважаючи на результати досліджень, було зроблено висновок, що педагогічна стратегія навчання глухих дітей словесної мови як другої мови є достатньо ефективною [4, с. 397-400, 411, 426, 477, 553]. У 1992 році в Москві професором Г. Зайцевою була заснована білінгвістична гімназія для глухих дітей.

В Україні жестова мова глухих отримала статус засобу навчання у 2004 році (згідно доповнення до статті 23 Закону України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", прийнятому Верховною Радою України 15.06. 04 р.). Необхідність цілеспрямованої організації білінгвістичного навчального середовища, в якому жестова й словесна мови використовуватимуться як рівноправні засоби розвитку та соціалізації дітей з порушеннями слуху була науково обґрунтована С. Кульбідю [5].

З метою забезпечення вивчення української жестової мови у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей глухих та зі зниженим слухом відповідно до наказу МОН України від 11.09. 2009 р. № 852 "Про введення навчального предмета "Українська жестова мова" та внесення змін до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку" у 2009/2010 навчальному році у зазначених навчальних закладах введено навчальний предмет "Українська жестова мова". Вивчення жестової мови розпочинається дітьми з підготовчого класу і триває весь термін перебування дитини у школі. Основними завданнями вивчення даного предмету є досконале оволодіння дітьми рідною (першою) мовою – мовою нечуючих людей; формування бази для успішного засвоєння дітьми другої мови – словесної; пізнання і оволодіння двома культурами: чуючої та нечуючої спільнот; оволодіння українською жестовою мовою як засобом засвоєння навчального матеріалу [1]. Аналіз змісту даної програми показав, що в роботі з дітьми молодшого шкільного віку увага приділяється ідентифікації дитини як члена родини та члена класного й шкільного колективів; в середній школі формується національна самосвідомість дітей; в старшій – здійснюється ідентифікація дітей як членів спільноти глухих людей.

Згідно наказу МОНмолодьспорту України № 568 від 10.06.11 р., для викладання даного предмету у системі ВНЗ планується започаткування підготовки фахівців за спеціальністю "вчитель української жестової мови".



Зазначимо, що прихильники і медичної, і соціокультурної концепцій глухоти переслідують єдину мету: забезпечити глухим дітям рівні права й можливості для максимальної самореалізації себе як особистості в сучасному суспільстві. Але шляхи для цього вибираються різні і, відповідно, по-різному формулюються основні завдання й обираються різні методи, зокрема, мовні засоби педагогічного процесу. Сутність розбіжностей полягає в тім, що прихильники медичної концепції глухоти найбільш ефективний шлях бачать у прямому включенні глухих дітей в життя чуючого соціуму. А прихильники соціокультурної концепції відстоюють ідею, що найбільш доцільний шлях становлення особистості глухої дитини полягає, передусім, у її соціалізації в субсоціумі глухих, з його культурою та мовою. Успішність соціалізації та інтеграції глухої дитини в життя сучасного суспільства залежить від усвідомлення нею себе як члена спільноти глухих – рівноправної спільноти серед інших спільнот суспільства.

Зазначимо також, що створення альтернативних педагогічних систем є надзвичайно актуальним для глухих дітей, оскільки такі діти дуже різні. Особливості їхнього розвитку, зокрема здатність до оволодіння мовою, залежать від віку та причини втрати слуху, місця ураження слухового аналізатора, наявності супутніх захворювань, умов виховання тощо. Все це обумовлює необхідність створення альтернативних систем навчання, які забезпечать максимально сприятливі умови для розвитку всіх категорій глухих дітей. Для деяких з них можливим і доцільним є шлях інтеграції, спільне навчання з дітьми, які чують нормально. В Україні дослідження в цьому напрямі ведуться А. Колупаєвою, С. Литовченко, Б. Морозом, О. Савченком, О. Таранченко та ін. Для інших дітей за основу може бути прийнята традиційна система навчання, що реалізується у спеціальних школах, проте ця система потребує подальшого вдосконалювання і, зокрема, ефективного поєднання у навчальному процесі словесної та жестової мов як основи всебічного розвитку особистості глухої дитини (Н. Адамюк, В. Засенко, С. Кульбіда, та ін.).

Звичайно, не всі глухі ідентифікуватимуть себе як членів мікросоціумів глухих. Хтось із глухих захоче жити "у світі чуючих", хтось – "у двох мирах". Найголовніше в ідеї альтернативних підходів до освіти глухих дітей – діалог різних культур і виховання вільної людини. Але щоб скористатися правом вибору, діти повинні мати відповідну підготовку, а їхні батьки – вичерпну інформацію. Глухі діти мають добре володіти українською мовою – мовою національної культури та засобом спілкування більшості своїх співгромадян. Також глухі діти мають добре знати українську жестову мову – мову міжособистісної комунікації та культури глухих. Тоді діти, які вирішать відразу інтегруватися в "світ чуючих", зможуть це зробити. А діти, які ідентифікуватимуть себе як членів мікросоціуму глухих,

підуть шляхом включення в суспільство через свій мікросоціум, беручи активну участь в його діяльності, розвиваючи свою мову, культуру й традиції.

Викладене вище дає підставу для наступних висновків. Зміна менталітету сучасного цивілізованого суспільства, відкидання стереотипів стосовно людей з порушеннями слуху обумовили формування нової соціокультурної концепції, у рамках якої глухі люди розглядаються як представники культурної лінгвістичної меншості. Дана концепція стала поштовхом до визнання статусу жестової мови не лише як засобу міжособистісного спілкування, а й засобу навчання глухих дітей. Білінгвістичний підхід у навчанні дозволяє враховувати інтереси й захищати громадянські права людей, які ідентифікують себе як членів соціокультурних меншин глухих.

### **Список використаних джерел**

1. Адамюк Н. Б. Програма-комплекс "Українська жестова мова" / Н. Б. Адамюк. – К, 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/4331-metodichniy-rozd%D1%96l-programi-kompleksu-ukrayinska-zhestova-mova>
2. Базоев В. З. Человек из мира тишины / В. З. Базоев, В. А. Паленный. – М. : ИКЦ "Академкнига", 2002. – 815 с.
3. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие / Т. Г. Богданова. – М. : Academia, 2002. – 220 с.
4. Зайцева Г. Л. Жест и слово : научные и методические статьи / Г. Л. Зайцева. – М. [б. и.], 2006. – 627 с.
5. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00. 03 "Корекційна педагогіка" / С. В. Кульбіда. – К., 2010. – 43 с.
6. Паленный В. А. Особенности культурологической подготовки старшеклассников школ для лиц с нарушением слуха : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00. 03 "Коррекционная педагогика" / В. А. Паленный. – М., 2002. – 16 с.

In the article bilingual approach to teaching of deaf children in the context of realization their right to cultural and linguistic identity is characterized.

**Keywords:** deaf children, bilingualism, sign language.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376-056.24:616.8-009.11

*А.Б. Заплатинська*

## НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті висвітлено напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей дошкільного віку із церебральним паралічем. Охарактеризовано шляхи розвитку сенсомоторного сприймання та побудови занять у корекційно-реабілітаційному середовищі сенсорної кімнати.

**Ключові слова:** сенсорна інтеграція, сенсорна кімната, корекційно-реабілітаційний процес, сенсомоторика, зорово-рухова координація.

В статті освітлено напрями формування і корекції процесів сенсорної інтеграції дітей дошкільного віку з церебральним паралічем. Охарактеризовано шляхи розвитку сенсомоторного сприймання і побудови занять у корекційно-реабілітаційному середовищі сенсорної кімнати.

**Ключевые слова:** сенсорная интеграция, сенсорная комната, коррекционно-реабилитационный процесс, сенсомоторика, зрительно-двигательная координация.

Найбільш повно у сучасних наукових дослідженнях та методичних розробках висвітлено засоби і методики корекції рухових порушень, наявних у дітей із церебральним паралічем. Однак питання організації умов стимулювання і розвитку їх сенсорної інтеграції, якому приділяли важливу роль визначні світові вчені Ж. Жак-Руссо, М. Монтесорі, Ф. Фребель, К.Д. Ушинський, С. Русова, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, Д. Айрес, залишаються поза увагою науковців і практиків та потребують методичного забезпечення цього процесу.

Загальновідомо, що за успішність засвоєння навчального матеріалу відповідає розвиток сенсомоторних навичок або їх несформованість [1]. У більшості дітей із церебральним паралічем спостерігається зниження або відставання у пізнавальному, емоційно-вольовому, особистісному розвитку, що викликано органічним ураженням кори головного мозку (О.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева та ін.). Тому дітям дошкільного віку із церебральним паралічем характерними є такі

супутні розлади як: нестійкість уваги та сприймання; фрагментарність сприймання в процесі встановлення подібності та відмінності між предметами; слабкість запам'ятовування; труднощі в аналітико-узагальнювальній мисленнєвій діяльності; недостатній рівень мовленнєвого розвитку та слабкість регуляційної мовленнєвої функції; низька пізнавальна активність, низька саморегуляція; недорозвиток емоційно-вольової сфери (Л.О. Бадалян, В.Г. Босих, Л.Т. Журба, В.Т. Кожевнікова, Е.Т. Лільїн, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдіна-Вінарська, К.А. Семенова, Е.Г. Сологубов, М.Б. Ейдінова та ін.).

Теоретичною основою впровадження корекційно-реабілітаційних занять із "сенсорної інтеграції" у спеціально створеному середовищі є теорії Л.С. Виготського: про закони розвитку дитини; структуру порушення та компенсаторні можливості мозку; системного підходу до вивчення порушеного розвитку; врахування зон розвитку у процесі організації розвивальної роботи та врахування індивідуально-диференційованого підходу. А також теоретико-практичні дослідження шляхів впровадження сенсорного виховання дітей дошкільного віку, які розробили В.Н. Аванесова, Л.А. Венгер, А.В. Запорожець, Н.П. Сакуліна, Н.Н. Поддьяков, Дж. Айрес та ін.

Сенсорний розвиток та виховання створюють необхідні передумови для формування психічних функцій і скеровані на розвиток зорового, слухового, тактильного, кінестетичного, вестибулярного, смакового, нюхового сприймання та їх інтегрування. Оскільки сприймання формуються на основі відчуттів різної модальності і у дошкільному віці є незавершеними (С. М. Вайнерман, Л. В. Філіппова та ін.), науковці констатують, що викликане відчуття однієї модальності у процесі взаємодії з предметом об'єднуються та інтегруються з іншими, даючи уявлення про нього загалом.

Психологи довели, що знання які отримано словесним шляхом і не підкріплено практичним вправлінням, чуттєвим досвідом є нестійкими, нечіткими (В.Н. Аванесова, Э.Г. Пілюгіна, Н.Н. Поддьяков), тому провідним у формуванні сенсомоторного сприймання є метод практичного вправління та безпосередньої взаємодії з предметом.

Повідну роль сенсомоторики у процесі сприймання визначали Б.Г. Ананьєв, А. В. Запорожець та ін. вказуючи, що поєднання роботи шкірно-механічного та рухового аналізаторів забезпечують інформацію про розміри, форму та інші якості предмета, тому першою стадією розвитку мислення названо стадію сенсомоторного інтелекту. Таким чином, рефлексорна концепція психіки І.М. Сеченова пояснює значення психомоторики в процесі сприймання простору та часу [2].

Передумовою побудови занять із сенсорної інтеграції для дітей дошкільного віку з церебральним паралічем є створення відповідного корекційно-реабілітаційного середовища, яке передбачає оптимальні

умови пізнання дитиною кожного об'єкта у сукупності його сенсорних якостей та ознак.

Одним із видів такого середовища визнано сенсорну кімнату як високотехнологічне приміщення, обладнане за індивідуальними проектами. У літературі зустрічаємо також назви: темна кімната, кімната психологічного розвантаження, кімната "Снузлин", кімната релаксації, мультисенсорна кімната. Іноді під сенсорною кімнатою розуміють певний симбіоз інтерактивного обладнання та матеріалів для сенсорного розвитку і виховання у традиційному сенсі цього поняття.

Предметно-розвивальне середовище сенсорної кімнати можна класифікувати за трьома великими блоками:

- середовище темної сенсорної кімнати потребує створення спеціального затемненого приміщення, у якому можемо спостерігати світлові ефекти;

- середовище світлої сенсорної кімнати, призначене для взаємодії дитини із м'якими модулями, кульковим басейном, аудіовізуальними й тактильними стимуляторами, іноді його називають „м'якою кімнатою”;

- середовище кімнати для сенсорно-моторного розвитку, це приміщення обладнане поліфункціональними засобами для розвитку та коригування координаційних, сенсорно-перцептивних здатностей шляхом взаємодії.

Отже, сенсорна кімната – це середовище, що складається із різного виду стимуляторів: проектори спеціальних ефектів, світлові трубки, фіброоптичні волокна, басейни, генератори запахів, спеціальна музика, водяні та віброзвукові ліжка, різні світлові, звукові і тактильні настінні панелі, мобіли тощо, які сприяють формуванню відчуттів та інтегруванню отриманої інформації шляхом практичного вправлення та безпосередній взаємодії із ними [4, С. 133-137].

За основу складання корекційних занять взято науково-методичні рекомендації В.В. Воронкової, І.Ю. Левченко, В.Г. Петрової, В.В. Ткачової, У.В. Ульєнкової.

На підставі вищеописаного виокремлено такі завдання корекційно-реабілітаційних занять для формування сенсорної інтеграції в умовах спеціально створеного середовища сенсорної кімнати:

1. формування тактильного та тактильно-рухового сприймання;
2. кінестетичний та кінетичний розвиток;
3. формування та вдосконалення загальної та дрібної моторики;
4. формування точності та цілеспрямованості рухів і дії;
5. формування та вдосконалення сенсорно-перцептивної діяльності;
6. розвиток графомоторних навичок;
7. розвиток зорового сприймання;
8. формування, розвиток та вдосконалення зорово-рухової координації;

9. розвиток слухового сприймання та слухо-голосової координації;
10. розвиток смакових та нюхових навичок;
11. формування сприймання простору та часу, вдосконалення просторово-часових орієнтацій;
12. формування на основі активізації роботи усіх органів відчуття адекватного сприймання явищ і об'єктів оточення;
13. корекція порушення пізнавальної сфери шляхом систематичної та цілеспрямованої роботи;
14. формування здатності до естетичного сприймання оточення;
15. збагачення словникового запасу на основі використання відповідної термінології.

Важливо пам'ятати, що практична діяльність викликає позитивні емоції у дітей та допомагає знижувати розумову втомлюваність.

Заняття у темній та світлій сенсорній кімнаті можуть організовуватися за різними формами (індивідуальні, підгрупові, групові), в залежності від складності порушення розвитку дитини та поставленої мети.

Проведення цілеспрямованої корекційної роботи попереджує виникнення у дітей із церебральним паралічем подальших порушень розвитку та сприяє формуванню психологічної бази вищих психічних функцій.

Основами напрямами укладання індивідуальної навчальної програми для формування та розвитку сенсорної інтеграції корекційно-реабілітаційної роботи вважаємо такі:

**Формування тактильного та тактильно-рухового сприймання:**

- **Тактильне сприймання** – визначення температурних особливостей - "Холодний, теплий, гарячий", баричних (маса, тиск) – "У чому відмінність?", "Визнач масу" та ін.
- **Тактильно-рухове сприймання** - важливу роль відіграють у процесі різноманітні трудові операції. Зокрема, ручна праця: ліпка, аплікація, конструювання, малювання, сортування. Рекомендуємо використовувати масаж долонь та відкритих ділянок тіла матеріалам різних фактур.

За умови використання світлої та темної сенсорної кімнати пропонуємо такі засоби: "Кулькові басейни", "Сенсорні панно", "Сенсорні доріжки", "Сухий душ", електромасажери, тактильні цифри та букви.

Також використовуємо як пасивне, так і активне сприймання досліджуваного предмета та застосовуємо такі завдання: оцупування, погладження, розминання, постукування, стискання; пошук на дотик названого предмета, знаходження кількох однакових предметів. Ускладнювати вправи можна зав'язавши очі.

### **Кінестетичний та кінетичний розвиток.**

- **кінестетика** (пропріорецепція) – це відчуття руху завдяки м'язовим зусиллям. Роль кінестетичних відчуттів у психічній діяльності визначив І. М. Сеченов, який вважав їх регулятором руху та психологічною основою просторового бачення. М'язово-рухова чутливість є важливим компонентом процесу просторової орієнтації (Б. Г. Ананьєв, А. А. Люблінська).

Заняття для розвитку цього виду сприймань скеровані на осмислене виконання вправ: оволодіти елементами контролю м'язового тону, зняти напруження; володіти способами невербальної комунікації (міміка, пантоміма); формувати техніки руху (чіткий, плавний, фіксований, сповільнений); оволодіти різними якостями руху (швидко-повільно, важко-легко, м'яко-жорстко); формувати уявлення про схему власного тіла; формувати образ власного тіла в русі.

Використання технічних засобів темної сенсорної кімнати: "Бульбашкова колона", "Гелева лампа", "Плазма", "Дюрасел" та ін.

**Формування, вдосконалення загальної та дрібної моторики і точності й цілеспрямованості рухів та дій.**

Дитина раннього віку "живе" усім тілом виражаючи почуття радості, болю, тому будь-яке порушення загальної моторики призводить до зниження можливості виражати емоції. Отже, вміння рухатись означає пізнавати світ, себе та оволодівати власним тілом. Сигналом для фахівців та батьків слугують такі особливості розвитку дитини раннього віку: малорухливість, негнучкість; в'ялість, сонливість; рухи однієї половини тіла, що інтенсивніша за іншу.

Внаслідок органічного ураження кори головного мозку при дитячому церебральному паралічі виникає дефіцит у розвитку складнокоординованої графічно-рухової функції. Також зміни у м'язовому тонусі зумовлюють швидко втомлюваність дитини або неможливість утримувати олівець чи ручку. Недоліки діяльності нервової системи впливають на плавність та координування рухів у процесі підготовки руки до письма, малювання, тощо [3, с. 91-94].

Для успішного оволодіння навичками читання та письма важливо сформувати у дітей зорово-рухову, слухо-моторну координацію та координацію різних частин тіла. Зокрема доведено залежність розвитку мовлення від сформованості дрібної моторики руки (Г.А. Каше, Т.Б. Філічева, В.В. Цвинтарний) та підтверджено зв'язок впливу сформованості дрібної моторики та формування пізнавального розвитку дитини (О.Н. Ісеніна, М.М. Кольцова).

Таким чином, розвиток загальної моторики передбачатиме виконання вправ на рівновагу, метання, повзання, перевертання, стрибки, ходьбу, біг.

Упродовж першого року життя у дітей із церебральним паралічем помітними є порушення формування дрібної моторики: у 6 міс. дитина тримає зажатий кулак, рухає пальцями з труднощами; володіє односторонньою в'ялістю чи спастичністю; спостерігаємо судоми та тремор.

Для формування дрібної моторики виконуємо такі вправи: сортування, намотування, нанизування, шнурування, прищіпання, мозаїка, пазли, застібання, використання еспандера, різнофактурних м'ячів-їжачків та ін.

У процесі навчальних занять пропонуємо використовувати "Пальчикову гімнастику" та імітаційні рухи для кисті руки: миття, струшування, полоскання, одягання рукавиць, пальчики танцюють, погладжування тварини та ін.

Рекомендовані вправи та завдання можна проводити як окремі корекційні заняття у світлій сенсорній кімнаті та як елементи заняття в цілому.

### **Формування та вдосконалення сенсорно-перцептивної діяльності.**

Це психологічне сприймання, яке за А. В. Запорожцем, відображає практичні дії і проявляється у рухах рук (обмацування предмета), рухах очей (простеження контуру предмета), у напруженні м'язів гортані (виділення звуку), а в онтогенезі – це процес хапання, обмацування, обстеження.

Виділено такі методи розвитку **сенсомоторних** навичок:

Обстеження (спеціально організований процес сприймання з метою використання його результатів у практичній діяльності) та порівняння (дидактичний метод та мисленнева операція під впливом якої встановлюються риси подібності та відмінності між предметами, об'єктами, явищами).

**Розвиток графомоторних навичок** передбачає формування, розвиток, вдосконалення загальної та дрібної моторики, що є фактором психологічної бази для розвитку вищих психічних функцій. Вправи на розвиток координування графічних рухів: штрихування у різних напрямках, розфарбовування аркуша, домальовування, обведення, малювання за вказівкою, зразком. Також пропонуємо для виконання завдання на викладання, розкладання, перекладання предметів у заданому напрямі ін. [5, с. 13-17].

У полісенсорному середовищі світлої сенсорної кімнати формування графомоторних навичок відбуватиметься природніше під час слухання музики, зміни виконання завдань враховуючи потребу дитини, переключення уваги та ін.

### **Розвиток зорового сприймання та формування, вдосконалення зорово-рухової координації.**



Це комплексний аналітичний процес великої кількості подразників, який включає довільність, цілеспрямованість, зорово-рухову координацію, навичку зорового обстеження, аналітико-синтетичну діяльність зорового аналізатора, об'єм та константність сприймання.

Рекомендовані для цього вправи формують уміння спостерігати, розширювати об'єм, точність, повноту зорового сприймання; дають змогу порівняти натуральні предмети; шукати відмінності у двох малюнках, наприклад: "Знайди відмінності", "Перевернуті зображення", "Розрізні зображення"; виконувати спеціальні вправи пов'язані з обведенням контуру.

Особливу увагу слід зосередити довкола співдії рухів рук та очей, стеження поглядом за дією руки: метання в ціль, "Дартс", "Хокей", "Футбол", "Баскетбол", та ін. Під час рухових занять рекомендуємо такі завдання: ходьба, катання на велосипеді, самокаті за визначеними розмітками, у вказаному напрямі та ін.

#### **Розвиток слухового сприймання та слухо-голосової координації.**

Вироблення немовних слухових образів та слухових образів слів за допомогою вправ: плескання, тупання, повторення проплесканої мелодії, пришвидшення чи сповільнення ходи, виконання завдань у визначеному темпі; відтворення ритму; виконання імітаційних рухів під музику, наприклад: "Тихо голосно", "Визнач, що чуєш", "Шумові коробочки", "Що чуєш?" [5, С. 44-48].

Також слухання музики у спеціальних релаксаційних або стимулюючих умовах має стійкий, визнаний медиками і психіатрами лікувально-терапевтичний ефект. Важливо також використовувати дитячу гру на музичних інструментах та спів.

#### **Розвиток смакових та нюхових навичок.**

Під час корекційних занять особливу увагу приділяємо використанню мовлення та слів, які визначають, характеризують нюхові та смакові відчуття.

Пропонуємо такі вправи: "Визнач за смаком", "Назви смак продуктів", "Згадай як пахнуть?", "Визнач за запахом". Для ускладнення вправ рекомендуємо зав'язувати очі, визначати відчуте надаючи словесні характеристики.

#### **Формування сприймання простору та часу, вдосконалення просторово-часових орієнтацій.**

Це особливий вид сприймання, який забезпечується інтегруванням роботи зорового, слухового, кінестетичного та кінетичного аналізаторів і необхідний організму для адаптації до середовища існування. Він визначається вмінням встановлювати співвідношення та взаємозв'язки між предметами та явищами.

Пропонуємо виконувати такі вправи: орієнтування в схемі власного тіла; розміщення предметів у просторі, моделювання простору розміщення предметів; орієнтування на аркуші паперу; рух та зміна руху у заданому положенні тіла.

Важливим у формуванні квазіпросторових уявлень є визначення місцезнаходження предметів один одного та вербалізація відповідей звітом про виконану роботу чи планування дій, які дитина буде виконувати: "Що де знаходиться?", "Що далі, що ближче до нас у кімнаті?" і т.д.

Формування сприймання часу має власні особливості, пов'язані з неможливістю його сприймання органами чуття. Він, час, сприймається лише неопосередкованим шляхом (цифри, стрілки, плескання). Дитині важко визначати часові інтервали (доба, тиждень, місяць, сезон, рік, їх послідовність та основні ознаки). Складність викликає також велика кількість термінології (швидко-повільно, вчора-сьогодні, до-після, тепер-потім і т.д.).

Дидактичним іграми перевіряємо та закріплюємо знання: "Коли дерева одягають це вбрання?", "Коли це буває?" і т.д.

Ефективним для цього є впровадження таких прийомів: використання мобілів та графічних моделей, їх щоденне ведення (заповнення, обговорення) із фіксуванням спостережень.

Формування на основі активізації роботи усіх органів відчуття адекватного сприймання явищ і об'єктів оточення; корекція порушення пізнавальної сфери шляхом систематичної та цілеспрямованої роботи; формування здатності естетично сприймати оточення; збагачення словникового запасу на основі використання відповідної термінології.

Основу пізнавального розвитку дитини дошкільного віку визначає її здатність до соціалізації, зокрема володіння знаннями, навичками та вмінням використовувати сенсорні еталони. До них відносимо такі поняття: форма – "Знайди предмет такої форми", "Знайди зайву фігуру"; величина – "Піраміда", "Далі-ближче"; колір – "Якого кольору предмет?", "Уточнимо якого кольору предмет" та ін. [5, с. 54-56].

Таким чином, цілеспрямоване формування у дітей дошкільного віку із церебральним паралічем сенсорної інтеграції шляхом використання різного роду завдань та вправ у спеціально створеному середовищі світлої та темної полісенсорної кімнати має позитивний вплив на формування навчальних навичок, попередження виникнення та подолання вторинних порушень розвитку шляхом використання компенсаторних можливостей мозку створює умови для успішної соціалізації дитини.

**Список використаних джерел:**

1. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник для студентов дефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений – М.: Знание, 2003. – 368 с.
2. Батуев А.С., Куликов Г.А. Введение в физиологию сенсорных систем: Учеб. пособ. для студентов биолог. спец. ун-ов / Батуев А.С., Куликов Г.А., Куликов Г.А. – М.: Высшая школа, 1983. – 247с.
3. Эрнст Й. Кипхард. Как развивается ваш ребенок? / Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет. – М.: Теревинф, 2009. – 112 с.
4. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. - Вип. XII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 133-137.
5. Матиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений. Серия: Специальная психология. – М.: Книголюб, 2008. – 128 с.

The article suggests ways of forming and correction processes of sensory integration in preschool children with cerebral palsy. Characteristic ways of sensomotor perception and construction activities in correctional and rehabilitation among sensory room.

**Keywords:** sensory integration, sensory rooms, correctional and rehabilitation center, sensomotor skills, visual-motor coordination.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376-056.36**

*Т.С. Калініна*

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ ІЗ ЗПР У  
СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

Стаття присвячена проблемам психологічного супроводу дітей з ЗПР у діяльності психолога. Розглянуто компоненти та основні етапи процесу психологічного супроводу в діяльності психолога. Сформульовані цілі і завдання психологічного супроводу.

**Ключові слова:** діти з ЗПР, психологічна допомога, психологічний супровід, спеціальний психолог.

Стаття посвящена проблемам психологического сопровождения детей с ЗПР в деятельности психолога. Рассмотрены компоненты и основные этапы процесса психологического сопровождения в деятельности психолога. Сформулированы цели и задачи психологического сопровождения.

**Ключевые слова:** дети с ЗПР, психологическая помощь, психологическое сопровождение, специальный психолог.

Процес гуманізації суспільних відносин, що відбувається у світі, стимулює інтерес до проблем найменш соціально захищених верств населення, серед яких особи з порушеннями психофізичного розвитку займають значне місце. Тому перед суспільством, що усвідомлює свою людяність та гуманність, постає проблема надання всебічної допомоги тим, хто її потребує.

Проблемою затримки психічного розвитку (далі ЗПР) займаються багато фахівців: лікарі, педагоги-дефектологи, психологи, соціальні працівники. Однак, незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених цій проблемі, як і раніше недостатньо розкриті її психологічні аспекти, не розкрита роль психолога в наданні психологічної допомоги дитині з ЗПР. Робота психолога з дітьми, що мають відхилення у розвитку, належить до спеціальної психологічної допомоги, оскільки така діяльність не вкладається у рамки стандартних психолого-педагогічних технологій. Одним з основних елементів у системі психологічної допомоги дітям із порушеннями розвитку є психологічний супровід.

Аналіз діяльності практичних психологів показує, що основні труднощі найчастіше пов'язані з організаційними аспектами їх роботи. За останні роки розроблені нові теоретичні та методологічні підходи до організації та утримання спеціалізованої психологічної допомоги. У галузі спеціальної психології велися і ведуться розробки методичних засобів і способів організації діяльності психолога. Деякі аспекти даної проблеми представлені в роботах М. Ільїної, О. Лебедевої, І. Мамайчук, В. Нікішиної, Р. Овчарової, М. Семаго, Н. Семаго, У. Ульянової та інших.

Суть діяльності психологічної служби має полягати в супроводі дитини в процесі її навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність в навчально-виховну систему. Стає можливим об'єднання мети психологічної та педагогічної практики, фокусування на головному – на особистості учня, створенні сприятливих соціально-психолого-педагогічних умов для її успішного навчання та розвитку.

Проблема психологічного супроводу, його різноманітні теоретичні та методичні аспекти розглядалися в роботах сучасних учених (М. Бардієр, М. Бітянова, О. Козирєва, О. Обухова, І. Ромазан, Т. Череднікова А. Асмолів, Е. Александровська, А. Березін, Л. Газман, І. Дубровіна, І. Котов, С. Кривцов, А. Лідерс, Є. Шиянов та ін.). Значне місце в цих дослідженнях відводиться механізмам, напрямам, видам, способам й умовам надання психологічної допомоги й підтримки.

На сьогодні у спеціальній психології існує ряд праць, присвячених питанням психологічного супроводу дітей та підлітків з порушеннями розвитку (М. Семаго, Н. Семаго, Л. Гречко, В. Кобильченко, М. Малофєєв, І. Мамайчук, Л. Шіпіцина та ін.). У них зазначається, що психологічна допомога дітям з проблемою у розвитку істотно відрізняється від допомоги здоровим дітям, як за цільовою спрямованістю, так і за організацією та динамікою процесу.

Тим часом відсутність чітко розроблених диференційованих методів і напрямів психологічної допомоги та неадекватний підбір психотехнічних прийомів можуть негативно відбитися на подальшому психічному розвитку дитини, створити суттєві труднощі в роботі з нею педагогів і батьків. На практиці різні психотехнічні прийоми часто використовуються психологами без урахування форми захворювання, рівня розвитку пізнавальних процесів і особливостей емоційно-вольової сфери дитини. В даний час питання психологічної допомоги дітям і підліткам з порушеннями розвитку розроблені вкрай недостатньо.

Мета статті полягає в тому, щоб сфокусувати увагу на ролі спеціального психолога та провести теоретичний аналіз діяльності спеціального психолога з питань психологічного супроводу дітей із ЗПР.

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується посиленням уваги до вивчення різних особливостей і варіантів дитячого розвитку. Суперечливість соціально-економічних реалій сучасного суспільства породжує збільшення кількості дітей з проблемами в розвитку, в тому числі з парціальною та комплексною недостатністю. З особливою силою ці проблеми заявляють про себе в процесі шкільного навчання, коли відставання у розвитку стає очевидним. Між тим, найважливіша особливість дітей з межовими формами нервово-психічних розладів і відхилень у розвитку проявляється в тому, що більшість з них потребує не стільки лікування, скільки створення спеціальних умов навчання і виховання. Інакше кажучи, комплекс нервово-психічних порушень, властивих цим дітям, вимагає не стільки медичної, скільки психолого-педагогічної корекції, заснованої на клінічній, психологічній та педагогічній діагностиці.

Найгостріша необхідність розробки теоретичного аспекту закономірностей і специфіки психосоціального розвитку дітей із ЗПР зумовлена, перш за все, потребами педагогічної практики, оскільки значна частина цих школярів позначена як невстигаючі.

Досвід роботи показує, що правильно підібрані методи психологічної допомоги з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей та підлітків з проблемами в розвитку надають позитивний вплив на динаміку їх розумового та особистісного розвитку. Ми розглядаємо психологічну допомогу дітям і підліткам з проблемами у розвитку, зокрема з затримкою психічного розвитку, як складну систему клініко-психолого-педагогічних впливів, що містять у собі загальні завдання: розвиток гностичних процесів у дитини із ЗПР, які відповідають її фізичним і психічним можливостям; зміцнення соціальної позиції особистості дитини з ЗПР в колективі однолітків і в сім'ї, формування адекватної самооцінки, самостійності й активності у дітей із ЗПР. Також велике значення має рішення приватних задач: усунення вторинних особистісних реакцій на наявний дефект, діагностика та корекція стилю сімейного виховання, запобігання розвитку госпіталізму або його наслідків та інших [5].

У процесі психологічної допомоги дітям із ЗПР необхідно враховувати складну специфіку їх розвитку, характер поєднання біологічних і соціальних чинників розвитку в структурі їх стану, особливості соціальної ситуації розвитку, ступінь виявлення змін особистості у зв'язку з наявними проблемами, особливості міжособистісного спілкування в сім'ї і в соціумі.

Ефективність психологічної допомоги в значній мірі залежить від впливу на соціально-психологічне середовище, яке оточує дитину з проблемами в розвитку. Цей вплив успішно здійснюється у формі психологічного супроводу, який інтенсивно впроваджується в систему психологічної допомоги протягом останнього десятиріччя.

Вперше термін психолого-педагогічний супровід у сучасній науці з'явився в 1993 році в книзі "Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей" авторів Г.Бардієр, І.Ромазан і Т.Чередникової. Психологічний супровід – це система професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі. Як визначала М. Бітянова, що психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч. Робота психолога спрямована на подолання труднощів, що виникли у дітей, підвищення здатності до компенсації та адаптації [2].

Термін "супровід" є похідним від слова супроводжувати і в великому тлумачному словнику сучасної української мови "супровід" означає супроводжувати, супроводити; у (в) супроводі кого, чого разом із ким-, чим-небудь, у чиємусь товаристві; в оточенні когось, чогось; те, що супроводить яку-небудь дію, явище [3].

Спираючись на дослідження М. Бітянової, психологічний супровід можна визначити як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання і психічного розвитку дитини на всіх етапах її становлення. М. Бітянова виділяє три взаємопов'язані компоненти, що визначають процес супроводу. По-перше, це систематичне простежування психолого-педагогічного статусу дитини та динаміки її психічного розвитку в процесі виховання і навчання. Йде систематичне накопичення даних про факти та особливості психічного життя дитини, що дозволяє не тільки оцінювати своєрідність її розвитку, але і створювати умови, що відповідають цьому розвитку. По-друге, це створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини та її успішного виховання і навчання. Спираючись на результати діагностики, психолог пропонує програми психологічного розвитку дитини, визначає умови, необхідні для її успішного навчання і виховання. По-третє, це створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми у розвитку, навчанні, поведінці. Робота психолога спрямована на подолання труднощів, що виникли у дітей, підвищення здатності до компенсації та адаптації [2].

Психолого-педагогічний супровід розглядають як особливий вид допомоги дитині, що забезпечує її розвиток в умовах освітнього процесу. Супровід – психолого-педагогічні технології, призначені для надання допомоги дитині на певному етапі її розвитку у вирішенні виникаючих у неї проблем, або в їх попередженні. Ці технології допомагають аналізувати найближче оточення, діагностувати рівні психічного розвитку, використовувати активні групові методи, індивідуальну роботу з дітьми та їх батьками, педагогами. В даний час школа орієнтована в основному на вирішення питань освіти. Завданням є навчання підростаючого покоління соціальним навичкам, що дозволяють успішно функціонувати в світі, що змінюється, вирішується лише в непрямій формі, за допомогою взаємодії вчителя, учня та батьків, організованого часто випадково (Е. Александровська, Н. Кокуркіна) [1].

На думку М. Бітянової психологічний супровід будується на таких принципах:

1. Цінність внутрішнього світу дитини, пріоритетність потреб, цілей і цінностей її розвитку. Це означає взаємозв'язок з природним

розвитком дитини; на кожному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу супровід спирається на ті особистісні досягнення, які реально є в дитині; він відповідає логіці її розвитку, а не штучно ставить їй мету.

2. Необхідність створення умов для самостійного творчого освоєння дітьми системи відносин зі світом і самим собою, а також для здійснення дитиною особистісно значущих життєвих виборів. Дорослий повинен пам'ятати про те, що внутрішній світ дитини є автономним і незалежним. У процесі супроводу необхідно створювати умови (ситуації вибору) і тим самим спонукати дитину до пошуку самостійних рішень, допомагати їй брати на себе відповідальність за свої вчинки.

3. Ідея вторинності форм і змісту супроводу по відношенню до соціального та навчально-виховного середовища життєдіяльності дитини.

4. Супровід має реалізовуватися не тільки психологічними, а й педагогічними засобами. Педагог виступає соратником психолога в розробці стратегії супроводу кожної дитини і основним її реалізатором [2].

Теоретичний аналіз різних наукових та методичних джерел, основних методологічних підходів до розуміння психологічного супроводу дозволяє нам визначити цей термін як систему професійної діяльності практичного психолога по формуванню особистості з використанням різноманітних форм індивідуальної та групової психологічної роботи, що може мати елементи психологічного навчання та корекції, включати в себе підтримку суб'єктів супроводу та допомогу їм у подоланні проблем і труднощів соціальної взаємодії й особистісного розвитку.

I. Мамайчук вважає, що психологічний супровід дітей з порушеннями у розвитку - це діяльність спеціального психолога, спрямована на творення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню дітей у соціумі (школа, сім'я, медичний заклад, установа соцзахисту і т. п.).

Під супроводом мається на увазі динамічний процес, цілісна діяльність спеціального психолога, куди включені п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1. систематичне відстеження клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

2. створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;

3. систематична психологічна допомога дітям з порушеннями розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;



4. систематична психологічна допомога батькам та родичам дітей і підлітків із проблемами в розвитку;

5. організація життєдіяльності дитини в соціумі з урахуванням їх психічних і фізичних можливостей [4].

Психологічний супровід має здійснюватися постійним фахівцем-психологом. Якщо дитина навчається у спеціальній школі, його реалізує шкільний психолог. Якщо дитина не навчається і виховується в домашніх умовах, то її супроводом повинен займатися психолог диспансеру або поліклініки за місцем проживання. Якщо в установі, де виховується і навчається дитина, відсутня психологічна служба, психологічний супровід дитини із ЗПР повинні надавати фахівці районних або міських психолого-педагогічних центрів [6].

Відстеження психологічного статусу дитини є досить трудомістким процесом, що вимагає тісної взаємодії всіх фахівців, що беруть участь у життєдіяльності дитини. Слід виділяти основні етапи процесу психологічного супроводу: підготовчий, орієнтовний, етап реалізації.

Підготовчий етап включає в себе такі завдання: встановлення контакту з усіма учасниками супроводу дитини; визначення обсягу роботи та послідовності процесу супроводу; підготовка необхідної документації; складання графіка роботи.

Психолог, встановлюючи контакт з фахівцями, обов'язково повинен пояснити цілі психологічного супроводу дитини, розповісти про актуальний та потенційний рівень розвитку дитини. Крім того, на цьому етапі психолог уточнює діагноз, форму ЗПР, отримує інформацію про лікування, навчання дитини, просить колег висловити свою думку про дитину.

Під час орієнтовного етапу: встановлюється контакт з батьками та родичами дитини; встановлюється контакт з групою, яку відвідує дитина, а якщо це школа чи дитячий садок, то з класним керівником або вихователями; відбувається ознайомлення фахівців з результатами психологічного обстеження; спільно обговорюються з педагогами та іншими фахівцями особливості психічного розвитку дитини.

На етапі планування відбувається створення: індивідуальної програми супроводу дитини та затвердження цієї програми з фахівцями.

Слід підкреслити, що складання програми супроводу можливо тільки після ретельного клініко-психологічного, психолого-педагогічного обстеження дитини.

Етап реалізації індивідуальної програми включає в себе такі завдання: надання необхідної психологічної допомоги батькам дитини, її родичам, друзям з метою гармонізації міжособистісних відносин, оптимізації виховного процесу; просвіта та консультування педагогів, педагогів-дефектологів та інших спеціалістів, що працюють з дитиною.

На заключному етапі розбирається, наскільки ефективно проведена робота, даються рекомендації щодо подальшої діяльності дитини [4].

Таким чином, можна сформулювати цілі й завдання діяльності спеціального психолога, який працює з дітьми з ЗПР, які виходять із цілей і завдань спеціальної психології. Мета може бути сформульована таким чином: на основі розуміння причин, механізмів затримки психічного розвитку розробити адекватні корекційні заходи для забезпечення максимальної соціально-психологічної адаптації дитини в навколишньому середовищі. Виходячи з цієї мети, можна сформулювати і завдання психологічного супроводу дитини з ЗПР, що лежать в основі діяльності спеціального психолога: визначення найбільш адекватних шляхів і засобів розвивально-корекційної роботи з дитиною; прогнозування розвитку дитини, враховуючи її особливості; створення програми соціалізації дитини, формуючи у неї здібності до встановлення соціальних контактів через спілкування, спільну діяльність тощо; реалізація власне психологічної розвивально-корекційної роботи протягом всього процесу розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Александровская Э. М. и др.. Психологическое сопровождение школьников. – М.: Владос, 2002. – 208 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2002. – 298 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Г. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
6. Ульenkova У. В, Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

The article is devoted to the problems of psychological support of the children with the delay of psychical development in the work of the psychologist. The components and the main stages of the process of psychological support in the work of the psychologist were considered. The purposes and the problems of psychological support were formulated.

**Keywords:** children with the delay of psychical development, psychological help, psychological support, special psychologist.

*Отримано 28.2. 2012*

УДК 316.61 : 376-056.263

*Кобель І.*

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ГЛУХИХ ТА СЛАБОЧУЮЧИХ ДІТЕЙ ІЗ ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

В статті розглядається шлях соціалізації для глухих та слабочуючих дітей із труднощами у навчанні через залучення до навчання в загальноосвітніх інклюзивних школах із чуучими однолітками (на прикладі США та Канади). Автор розглядає положення законодавства стосовно прав таких дітей на інклюзивне навчання, висвітлює підходи до класифікації особливостей та потреб даної категорії дітей, а також аналізує наукову літературу, що вивчає методiku ідентифікації, тестування та навчання. Не дивлячись на те, що часом у освітян, що навчають глухих дітей і спеціалістів, що вивчають труднощі у навчанні, виникають протиріччя, спільними зусиллями вдається перебороти труднощі і протиріччя і знаходити ключі до успіху.

**Ключові слова:** глухі діти, слабочуючі діти, труднощі в навчанні, інклюзивна освіта.

В статье рассматривается путь социализации глухих и слабослышащих детей, у которых идентифицированы трудности в обучении, через обучение в инклюзивных общеобразовательных школах вместе со слышащими сверстниками (на примере США и Канады). Автор рассматривает положения законодательства относительно прав таких детей на инклюзивное обучение, освещает подходы к классификации особенностей и потребностей таких детей, а также анализирует научную литературу изучающую методiku идентификации, тестирования и обучения. Несмотря на наличие порой разных взглядов у педагогов занимающихся образованием и воспитанием глухих и слабослышащих детей и специалистами занимающимися трудностями в обучении, общими усилиями удается преодолеть разногласия и находить ключи к успеху.

**Ключевые слова:** глухие дети, слабослышащие дети, трудности в обучении, инклюзивное обучение.

Inclusive movement is impacting all areas of special education, including education of students who are deaf or hard of hearing (D/HH). Educating D/HH students in public schools is not a new phenomenon. While numerous definitions for inclusion have been offered, a common denomination of all definitions of inclusion is reference to placement of students with disabilities in the general education classroom with necessary supplementary aids and support systems [3]. D/HH are educated within a few schools for the deaf but mostly within self-contained or resource classrooms in public schools, or within regular education classrooms with support provided by an itinerant teacher [24].

Lipsky and Gartner [12] viewed inclusion as a result of changes in the values and beliefs of society in relation to people who differ from the norm. These authors wrote of paradigm shifts in society from the era of institutions (in which individuals with disabilities were viewed as in need of medical care), via the era of deinstitutionalization (in which individuals were viewed as in need of specialized rehabilitation to facilitate re-integration into society) to the era of community membership (in which individuals with disabilities were viewed as unique individuals in need of functional support to enhance inclusion in society).

Inclusion is more complex than a mere physical placement in the regular classroom. In order to make the classroom inclusive for all learners, teachers should work in partnership with special educators to make adaptations in the curriculum and to structure the classroom in a manner that will allow for learning by a diverse group of learners [6].

The difference between mainstreaming and inclusion is that mainstreaming implies that the child adapt to the regular classroom, whereas inclusion implies that the regular classroom will adapt to the child. Mainstreaming implies that the D/HH children are visitors in the regular classroom, whereas inclusion implies that the D/HH children are members of the regular classroom.

#### *Learning disability: Definitions and implications*

A broad interpretation of the term 'deaf with multiple disabilities' implies a hearing loss combined with another disability generally needing services beyond those provided for a child with the single disability of hearing loss. Additional disabilities may include mental retardation, learning disabilities, ADD/ADHD, visual impairment, cerebral palsy, orthopedic involvement, or other physical disabilities. However, there is no consensus as to the definition of LD. In the past 40 years numerous studies have been conducted on students with learning problems variously labelled "dyslexia", "brain injury", "neurological impairment", "perceptual handicap" and more. There do exist different definitions accepted by different organizations and researchers. The following definition of learning disability belongs to the government of Canada:

"A specific learning disability results from problems in one more of the central nervous system processes involved in perceiving, understanding and/or using concepts through verbal (spoken or written) language or nonverbal means. It manifests itself with a deficit in one or more of the following areas: attention, reasoning, processing, memory, communication, reading, writing, spelling, calculation, coordination, social competence and emotional maturity. It affects: INPUT (How information is taken in); Perception (How it is perceived); Auditorily (How well information is heard); Visually (How well information is seen); Tactually (How well information is input by touch); INTEGRATION (How new information is taken in, understood and linked to old information); Concept formation (How multiple ideas are combined); OUTPUT (How information that has been learned and assimilated is shown to others); Written expression (Organization of thoughts and understanding of Logical Progression); Oral expression (A speech or explanation of what has been learned); Demonstration (A project demonstrating what they have learned)" [20].

*Learning disability: Students who are D/HH and have multiple disabilities*

Just as there is no generally accepted definition of LD, there is no generally accepted definition of the term 'D/HH-LD' as well [9; 14; 22]. However, Jones [9] reported that of the 39 state special education directors responding to a survey (USA) on what definition of LD their state guidelines follow when applying the term to students who are D/HH, 77% reported adherence to the definition of Public Law 94-142, (1977) published in the Federal Register:

"Specific learning disability" means a disorder in which one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell or to do mathematical computations. The term includes such conditions as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia and developmental aphasia. The term does not include children who have learning problems that are primarily the result of visual, hearing or motor handicaps or mental retardation or emotional disturbance or environmental, cultural, or economic disadvantage" [27].

The above definition was retained later almost untouched in the Individuals with Disabilities Education Act [28]. Other definitions insist that a specific learning disability not be caused by mental retardation, physical handicap, hearing/visual impairments, or emotional disturbance. So, most definitions include the assumption that the child has adequate intelligence, opportunity, adequate instruction and an adequate home environment, yet still does not succeed.

Some professionals prefer to describe 'learning differences' or 'individual variations' because they believe it is important to remember that children

learn and mature at varying rates. Because children also differ in the ways they learn and what captures their interest, it is better to emphasize the child's learning style and strengths while acknowledging their differences.

Number of D/HH children enrolled in special education programs who have been identified with a disability in addition to their hearing loss has increased from 25.7% in 1999 to 39.9% in 2002 [7]. The most common are the cognitive-behavioral disabilities: mental retardation and *specific learning disabilities*.

It should be noted, that part of the explanation for this high percentage comes from the linkage between the cause of hearing loss and the additional disability:

"All of the major contemporary known causes of early childhood deafness may be related to other conditions to some extent. These include maternal rubella, prematurity, cytomegalovirus, mother-child blood incompatibility, and meningitis. Even in the case of inherited deafness, whether dominant, recessive, or sex-linked, the hearing loss may be only manifestation of a syndrome that includes a wide range of conditions." [18, p.18]

Table 1 shows the numbers of children with hearing loss and additional disabilities:

Additional conditions	N	%
Total Students	42361	100.0
Information NOT reported	5038	11.9
Total Known Information	37323	100.0
No condition in addition to deafness	22424	60.1
Low vision	819	2.2
Legal blindness	640	1.7
Learning disability	3988	10.7
Mental retardation	3659	9,8
Attention Emotional disturbance/Deficit Disorder	2462	6.6
Emotional disturbance	641	1.7
Cerebral palsy	1280	3.4
Other conditions	4529	12.1

The last line *Other conditions* in the table might include children with whom deafness is not considered to be a student's primary disability, such as a Down syndrome, cleft palate and severe multiple disabilities.

Hunt & Marshall foresee that the number of the children with multiple disabilities "will increase over the coming years because of the improved survival rates of premature and medically at-risk infants and improved identification and diagnostic procedures. Effective strategies for teaching these children, always difficult to come by, must continue to develop" [19,

p.335]. Learning disabilities are far the most prevalent disabilities among school-age children. According to the Individuals Education Act, a child's learning disability is determined by the discrepancy between what the child should be achieving educationally, given his or her age and intellectual ability, and what he or she is in fact achieving. The discrepancy is measured in one or more of the following areas: oral expression, listening expression, written expression, basic reading skill, reading comprehension, mathematical calculation, and mathematical abilities. However, applying this measurement to deaf students is not straightforward as it is with hearing students. With deaf students there is the uncertainty of the contribution of deafness and its associated communication implications to any discrepancy noted [8] .

*D/HH students with LD: Problems of identification*

Kluwin [10] framed several points for the discussion about deaf students with a learning disability: (1) deafness per se is not a learning disability, (2) deafness can result in experiential and learning characteristics of hearing students with learning disabilities, and (3) some deaf students might have learning disabilities. As in the hearing school-age population, many students who are D/HH exhibit LD-like characteristics whether they have LD [5]. The lack of a definition for the term 'deaf or hard of hearing with learning disabilities' (D/HH-LD) has resulted in controversy among professionals with regard to the classification of such students. Professionals attempting to identify students who are D/HH-LD are faced with many challenges. Differentiation of students who are D/HH-LD from students who are D/HH without LD complex is a complicated one. The challenge is also true when hearing students are the focus, but with students with hearing loss this task is even greater because of typical delays in language demonstrated by them [5; 9].

Hearing loss has its most pervasive effect on the development of spoken language. It does not appear to affect cognitive or intellectual development, but it can have a significant impact on school achievement. The average school achievement of D/HH students has been significantly below that of the hearing peers. Paul and Jackson (1993) reported that "one of the most robust findings is that there is an inverse relationship between hearing impairment and achievement: the more severe the impairment, the lower the achievement" (p.34). In an average classroom the low achievement of a deaf or hard of hearing student can consequently be considered as a result of a learning disability rather than the influence of deafness/hearing loss. Even though, Marlowe stated that learning disabilities in deaf students are "neither clearly understood nor even recognized by many educators working with deaf students" [14, p.283). According to Meadow-Orlans "for a child the primary disability of hearing loss is not the deprivation of sound, but deprivation of language" [17]. Lederberg stated that the language delay may disrupt the development of 'normal' social relationships [11]. Many children

who are deaf, particularly those who have not been involved in early intervention programs, come to school at age 3 (and sometimes much later) without any speech or signing skills at all. So, although there are exceptions, most children who are D/HH start school with a language delay, and many of them never catch up to their hearing peers linguistically or academically while they are in school [11; 14; 17; 23]. For students with hearing loss, the ability to communicate with teachers and peers can be a major component of academic success. Teacher-student communication and student-teacher communication are primary means of learning in the classroom. Students who have difficulty communicating in the classroom may choose not to participate in classroom activities, which may in turn affect their learning and their academic success [13].

It is difficult to identify the reasons for a D/HH student's lack of expected achievement. Their education is influenced by many factors including early intervention, effective communication strategies, involved parents, good teachers, and much more [10; 11]. Jones [9] suggested that because of the difficulty with distinguishing students who are D/HH-LD from those without LD, students with LD tend to be older when first identified than students who are hearing with LD, the majority of whom according to McLescy [15] are identified in the first and second grade

Elliot and Powers [5] surveyed teachers throughout 36 states in the United States on the similarities and differences of students who are D/HH who were suspected of having mild LD, mild mental retardation (MR), or mild social/emotional disabilities (SED). The authors concluded that there was "no clear agreement among teachers of deaf students regarding those characteristics that can be commonly ascribed to the population of D/HH students identified as having additional mild disabilities across LD, MR, and SED categories" (pp.9-10). They described the characteristics of D/HH students, as reported by more than 50% of the respondents. These included difficulty with: a) retaining and recalling information that was read; b) word recognition abilities; c) reading comprehension d) attending in groups of six or more; e) staying on task; f) perceiving spatial concepts; g) retrieving needed vocabulary; g) fine-motor tasks. The survey emphasized that the need to determine whether a D/HH child is not achieving because of some underlying intellectual incapacity is critical. An important step in this direction is to distinguish between a perception problem and a processing problem.

A *perception problem* is the result of the failure of all or part of a major sensory function. Colour blindness or astigmatism or being hard of hearing are perception problems because a major sense organ is not opening properly. There can be degrees of perception problems and, in some instances, there are specific medical solutions to these problems. Vernon (1969) and Shroyer [25] reported perceptual difficulties in students who are



D/HH involving such conditions as visual-perception, delayed motor skills, and impaired cognitive process.

A *processing problem* is the result of a failure of the brain to organize sensory input in a standard fashion (Stewart & Kluwin, 2001). Learning disabilities are a class of processing problems or, more specifically, a dysfunction of a basic psychological process involved in using language, which shows up a specific problem in the ability to understand language, including reading, writing, or spelling as well as doing mathematical calculations. Stewart & Kluwin stated this assumes, however, that the child has at least “average intelligence with a significant difference between the potential to learn and actual achievement, no evidence of mental retardation, no separate emotional disturbance, no cultural difference or lack of opportunity to learn such as extreme as poverty” (p.305). Finally, the underlying cause of the dysfunction is assumed to be a central nervous system dysfunction that excludes sensory limitations such as blindness or deafness [2].

Strucker [26] reporting the results of the survey of clinical specialists and practical teachers indicated that four component disabilities had been perceived to best discriminate students who are D/HH-LD from those component disabilities that do not. Those were: (1) spatial relationship, (2) visual perception, (3) discrepancy between students’s IQ and achievement level, and (4) a long-term memory. If those behaviors were perceived as characteristic of a student who was D/HH, data analysis revealed a .99 probability that the student had a learning disability. Those four components were defined as *best discriminating* when numerous characteristics are available. The author compiled also a 32-point list of other characteristics such as difficulty with writing, spelling, reading, general math, language etc. The study and the report were made very carefully but a serious remark can be made: determining the child’s IQ can be difficult and problematic. Because a hearing loss can affect the development of verbal skills, intellectual ability is usually determined through the use of non-verbal measures of cognitive ability also rely heavily on visual perceptual and visual motor skills, which, as noted by the author of the study, may be impaired in a learning disabled child.

#### **How can D/HH students with MD/LD be identified and diagnosed?**

Based on Strucker [26] and Elliot & Powers [5] studies, one can compile a list of symptoms that might suggest a learning disability (or learning difference in D/HH-LD):

- The child may have difficulty acquiring language whether that language is manual, spoken, or a combination of the two. This may include a central processing problem, which refers to difficulty perceiving language and relating it to previous experiences by sorting, categorizing, and generalizing;

- The child may have difficulty paying attention. He may be more distractible than his peers in that he pays attention to everything;
- Several visual perceptual problems may also occur. One of these is a figure-ground problem where the child may be unable to find a specific word on a page of print because all the letters, words, or pictures claim his attention equally;
- Another problem may be organizing what is seen into a meaningful whole. Letters or words may appear as random lines. This type of child may focus on some small, insignificant item in his environment;
- There may be a difficulty in spatial skills, or knowing where something is located in the environment or in space. A child with poor spatial orientation may not perceive how his body relates to the space around him — which is left/right, up/down, behind/in-front-of, he may often bump into things.
- Memory and sequencing problems also occur frequently. The child may not remember the particular sequence of letters in a word, days of the week, or the alphabet.
- Tactile/kinesthetic processing is another potential area of difficulty. A child with a difficulty in this area may have problems learning the hand-shapes for signs.

Schools have some possibilities for identifying deaf children with multiple disabilities and learning disabilities. But much of the diagnosis is not substantially different from that for deaf or hard of hearing children with any additional disabilities. Developmental checklists may indicate problems in areas such as motor skills, self-help, and social skills. Academic or behavioral difficulties are often a clue. The child's ability to perform adequately in a specific environment (such as independent living skills, carrying out instructions, etc.) is also an important clue. Tests using norms are usually not useful because there are virtually no tests with norms for deaf children with multiple disabilities. But teachers are faced with two challenges. Potentially, they can overdiagnose children and clog the system, which can lead to those who truly need intervention and support not being served. Or they can disregard symptoms because they do not wish to clog the system and, again, those who are in need will not get the service. Powers & Hibbet [21] recommended that no attempt be made to do formal diagnosis and referral but rather to use forms to coordinate instruction. Instead of attempting to label the child, the child stays within the regular system but has instruction tailored to his or her needs. They also stressed authentic or functional assessment, that is, “assessment that uses realistic tasks as a way to measure performance”. They recommended a list of categories – such as attention, visual motor or perceptual behaviours, and memory processes – that are measured both through standardized tests and teacher observations.

Eldrege and Coyners [4] also recommended using a battery of different tests coupled with teacher observations. They included in their referral process a clinical interview as a first step in the process as suggested also by Straker [26]. Both procedures use a strong teacher observation or recommendation component in making the diagnosis, therefore beginning teachers need to be careful in offering an opinion before they have had sufficient experience with a variety of deaf children [4; 21].

At present, the search for a specific diagnosis of learning disability for a deaf child may be more art than science, though formal assessments in intellectual skills, cognitive, and academic achievement need to be considered.

### **Possible problems with D/HH-MD/LD students and teaching strategies**

A recent trend is to educate deaf students with multiple disabilities *as much as possible* with hearing students *as well as* with deaf students of the same age who do not have additional disabilities. The differences among deaf children with multiple disabilities are great. They have different accompanying disabilities; they function at different level and have different ways of learning. The level of the hearing loss and of the additional disability influences their level of functioning. In addition, like that of other deaf and hard of hearing children, the age of onset of each disability, and the age when help/appropriate education is received. A further challenge is the age of identification for the deaf children who with moderate multiple disabilities tends to be later than for deaf students. They are often educated as students with a hearing loss for several years before the additional difficulties are recognized.

Once the D/HH student has been diagnosed as having a learning disability, this child needs to learn to overcome a specific processing problem by overlearning specific skills that will compensate for the processing problem. McNamara [16] stated that there is no single right way, all other factors being equal, the newest method should be used, and some type of positive reconditioning should be used.

Complete and accurate information about learning strengths is essential. No single specific educational technique is appropriate for all deaf children with multiple and/or disabilities. Characteristics of successful programs include the provision of a highly structured program with specific, clearly stated objectives, focusing on the individual needs of each child, and instruction that is step-by-step in nature. Different objectives and instructional procedures (including IPP) are usually needed for each student. Practical experiences in natural environments are important, as are consistent routines. Persistence in an unsuccessful teaching strategy should be avoided. Age-appropriate materials are important, as are motivation of the student and the provision of successful experiences. The emphasis should be on what the

student can do in given situations, not on his or hers limitations. Over-learning (going over a skill after it seems to be mastered) is important and much repetition may be necessary. Planning for the transfer of instruction to real life situations is also very important including elements of vocational training. All this creates a challenging problem in grouping students, planning, and implementing educational programs. Many deaf children with multiple disabilities have often experienced a great deal of failure both because of their disabilities and because few teachers have been trained to work with them. Deaf children with multiple disabilities may dislike schooling for this reason, and this may cause behavior problems.

Deaf children with multiple disabilities may also be distractible, hyperactive, have short attention spans and/or memory problems, and need ancillary services such as physical or occupational therapy as well as education. Lacking trained teachers, many programs have not been able to meet the needs of such children. This history of failure makes even more important the need to provide a program, which focuses on the individual needs of each child, breaks skills down into small steps, and provides experience with success.

### **Summary**

A recent Institute on Rehabilitation Issues [1] framed the matter starkly, estimating that 25% of deaf and hard-of-hearing school leavers each year were at risk of being identified as Low Functioning Deaf (LFD) as adults because they read at less than second-grade level; another 45% could participate in vocational or trade schools because they read at between second- and fourth-grade levels; and 30% were eligible for community colleges, colleges, and universities because they read above fourth-grade level.

In recent years, there has been increasing concern about the identification of and provision of appropriate services to children and adolescents who are D/HH and who have concomitant LD. Although it is unclear just how many youths who are D/HH also might have educationally significant learning problems, results from limited survey research [5; 9; 26] and clinical practice provide evidence that such a group exists and that a significant portion of the school-age population of children and adolescents who are D/HH comprise a subgroup of youths who have concomitant LD. The overriding interest of those who advocate the cause of children and adolescents who are D/HH with concomitant LD is in finding effective ways to help these youths acquire future academic competence and attain competent levels of psychosocial functioning and emotional well-being. The best way for serving these students would seem to be partnering efforts of teachers of the deaf and specialists, in learning disabilities. Unfortunately, serious gaps exist between these two professions in regard to interpretation of laws governing special services, training of professionals, and locations of

educational programs. However, with creative research efforts and efficacious approaches to psychoeducational practice, we have to strive to seize the opportunity of establishing high-quality diagnostic and educational services for children and adolescents who are D/HH and who have accompanying LD and set the stage to optimize positive developmental, academic, vocational, social, and economic outcomes for these youths.

### References

1. Bowe, F.G.(2003). Transition for Deaf and Hard of Hearing Students: A Blueprint for Change. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*
2. Cornoldi, C. (1996). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
3. D'Alonzo, B., & Giordano, G., & Cross, T. (1995). Inclusion: Seeking educational excellence for students with disabilities. *Teacher education*, 5(1),82-95
4. Eldrege, N., & Coyners, L. (1998). Differences in diagnosis and assessment of learning disabilities with deaf students. In H. Markowicz & C. Berdichewsky (Eds.), *Bridging the gap between research and practice in the fields of learning disabilities and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University, College for Continuing Education
5. Elliot, R.N., & Powers, A.P. (Eds.). (1993). *Characteristics and behavior management of deaf and hard-of-hearing students with additional disabilities*. Tuscaloosa: University of Alabama.
6. Friend, M., & Bursuck, W. D. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
7. Gallaudet University, Washington, DC, Gallaudet Research Institute. (2002). *Regional and national summary report of data from the 2001-2002 Annual survey of deaf and hard-of-hearing children & youth*. Retrieved November 6, 2003, from <http://gri.gallaudet.edu/Demographics/>
8. Hardman, M.L., Drew, C.J., & Egan, M.W. (1996). *Human exceptionality: Society, school, and family*. Boston: Allyn and Bacon
9. Jones, T.W. (1998). Can deaf students have a learning disability? (Ed.), Paper presented at the conference *Bridging the Gap Between Research and Practice: Deafness and Learning Disabilities* at Gallaudet University, Washington, DC, March 5, 1998
10. Kluwin, T. (1999). Co-teaching deaf and hearing students. *American annals of the Deaf*, 144(4), 339-344.
11. Lederberg, A. (1998). The impact of deafness on mother-child and peer relationships. In M. Marsharc & D. M. Clarc (Eds.), *Psychological*

- perspectives on deafness*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
12. Lipsky, M. T., & Gartner, C. A. (1977). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
  13. Long, G., Stinson, M. S., & Braeges, J. (1991). Student's perception of communication ease and engagement: How they relate to academic success. *American annals of the Deaf*, 136, 414-421.
  14. Marlowe, B.A. (1991). *Identifying learning disabilities in the deaf population*. Washington, DC: The Catholic University of America.
  15. McLescy, J. (1992). Students with learning disabilities at primary, intermediate, and secondary grade levels: Identification and characteristics. *Learning disability Quarterly*, 15(1), 13-19.
  16. McNamara, B. (1998). *Learning disabilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
  17. Meadow-Orlans, K.P. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press
  18. Moores, D.F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company
  19. Marshall, K. & Hunt, N. (2001). *Exceptional children and youth: An introduction to special education* (3rd ed.). Boston New York: Houghton Mifflin Company.
  20. Official web site of the government of Canada (2003, February 21): Learning disability. Retrieved November 29, 2003 from [http://www.starlingweb.com/apt/dDisabExpandE.asp?Action=""&Id=89](http://www.starlingweb.com/apt/dDisabExpandE.asp?Action=)
  21. Powers, A.R., & Hibbet, C. (1998). A framework for selecting instructional strategies for learners who are deaf or hard of hearing and mildly learning disabled, mentally retarded, and/or behaviourally disordered. In H. Markowicz, H., & C. Berdichewsky (Eds.), *Bridging the gap between research and practice in the fields of learning disabilities and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University, College for Continuing Education.
  22. Rosenberg, M.S. (1997). Learning disability occurring concomitantly with other disability and exceptional conditions: Introduction to the special series. *Journal of learning disabilities*, 30, 242-243.
  23. Ross, M. (1991). *Assessment and management of mainstreamed hearing-impaired children: principles and practices*. Austin: Pro-ed.
  24. Shaw, J., & Jamieson, J. (1997). Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American annals of the deaf*, 142(1), 40-47
  25. Shroyer, C. (1982). Assessing and remedying perceptual problems in hearing impaired children. In D. Tweedie & E. Shroyer (Eds.). *The*

- multihandicapped hearing impaired: Identification and instruction* (pp.135-147). Washington, DC: Gallaudet College Press.
26. Straker, D. (1998, April). *Identification of learning disabilities in students who are deaf or hard of hearing: A Bayesian approach*. Michigan: A Bell & Howell Company. Retrieved November 20, 2003 from <http://www.bellhowell.infolearning.com>
27. US Department of Education. (n.d.a). Public Law 94-142.(1977). *Education for all handicapped children act of 1975 (PL 94-142), 20 U.S.C. 1401 et. Seq.* Retrieved November 6, 2003, from <http://www.ideapractices.org/law/>
28. US Department of Education, (n.d.b). *Individuals with Disabilities Education Act*. Retrieved November 6, 2003, from <http://www.ideapractices.org/law/downloads/Idea97.doc>

This article is dealing with a problem of socialization of deaf (D) and hard of hearing (HH) children who have difficulties in learning (LD) via inclusive educational environment (in Canada and USA). Besides analyzing legislative provisions for educating individuals with special needs, the author is exploring ways of creating reliable and effective ways of identifying children with LD among children who are deaf or hard of hearing as well as providing perspectives of creating successful ways of teaching them in inclusive environment.

**Keywords:** deaf children, hard of hearing children, learning disabilities, inclusive education.

Отримано 20.2.2012

УДК 155.5+370.711+615.78

О.В. Кривоногова

### АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ ОПІЙНОЇ НАРКОЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

На підставі системного підходу до вивчення опійної залежності наведено об'єктивні та суб'єктивні фактори виникнення опійної залежності у підлітків. Розроблено психологічну модель основних факторів формування опійної залежності у підлітків. Висвітлено важливість врахування об'єктивних мікросоціальних, та суб'єктивних індивідуально-біологічних, індивідуально-психологічних та особистісно-психологічних факторів у виникненні підліткової наркозалежності.

**Ключові слова:** психічна залежність, наркозалежність, підліткова опійна наркозалежність, фактори наркотизації.

На основани системного подходу к изучению опийной зависимости представлены объективные и субъективные факторы возникновения опийной зависимости у подростков. Разработана психологическая модель основных факторов формирования опийной зависимости у подростков. Обоснована важность учета объективных микросоциальных и субъективных индивидуально-биологических, индивидуально-психологических и личностно-психологических факторов в возникновении подростковой наркозависимости.

**Ключевые слова:** психическая зависимость, наркозависимость, подростковая опийная наркомания, факторы наркотизации.

В психології традиційно склалися різні підходи до пояснення причин формування психічної, зокрема наркотичної, залежності. З позицій психоаналітичної теорії – це невіршені конфлікти дитинства, емоційна залежність від дорослих, психологічна регресія (А. Фрейд, З. Фрейд, Г. Гартманн, П. Блос); комплекс таких властивостей, як халатність, пасивність, злість, егоїзм (К. Г. Юнг); недостатньо розвинене відчуття спільності (А. Адлер); порушення ідентичності (Е. Еріксон). З погляду гуманістичної психології в основі психічної залежності людини - мазохистичні тенденції, наявність постійної потреби в симбіотичному зв'язку, страх самотності і відторгнення (Е. Фромм). Біхевіористи в якості причин виникнення залежності вбачають порушення процесу успішної соціалізації (А. Бандура, Д. Уотсон, Р. Уолтер, Е. Торндайк); представники теорії стресу і копіngu - домінування стратегії, при якій людина намагається уникнути контакту з навколишньою реальністю, ухилитися від рішення проблем (Р. Лазарус). Згідно інтеракціоністському підходу, психоактивна речовина може виступати об'єктом, що допомагає уникнути фрустрації і сприяє ефективній адаптованості особистості в ситуації "блокади потреб" (А. А. Реан, Л. Філіпс, Т. Шибутані). З погляду онтопсихології за наркоманією завжди криються розлади "Я", особистісна незрілість, відчуття провини (А. Менегетті); з погляду психосинтезу - відчуття невизнаності у суспільстві (Р. Асаджіолі). В трансперсональній психології використання наркотичних речовин пов'язується з патологією в III перинатальній матриці, а саме з прагненням індивіда до ненасильницького самогубства (С. Гроф). В гештальттерапії вважається, що залежна поведінка пов'язана з порушенням процесу "контакт-відхід", лише одна домінуюча потреба стає фігурою, втрачається контакт з реальністю (Ф. Перлз). У діяльнісній підході



залежна поведінка визначається як помилково опредмечена потреба, тобто домінуючим мотивом стає пошук об'єкту, який задовольняє цю потребу (С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв) [8].

На підставі розгляду проблеми генези наркотичної залежності, можна дійти заключення, що виникнення наркоманії обумовлено доволі широким спектром чинників. Аналіз специфіки цього процесу у підлітковому віці показав, що багато науковців розглядають лише поодинокі питання щодо причин формування залежності від психоактивних речовин у підлітків, тому незважаючи на велику кількість праць у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці, присвячених досліджуваній проблемі, сьогодні не існує чітко сформульованої вичерпної моделі, яка б висвітлила систему цих чинників.

В сучасній літературі чинники наркотизації підлітків поділяють на об'єктивні і суб'єктивні. Серед об'єктивних причин виділяють макросоціальні (економічне або соціальне неблагополуччя, суспільна нестабільність, протиріччя та неузгодженість у законодавстві, доступність алкоголю та наркотиків, реклама) і мікросоціальні (часті зміни місця проживання, наркоманічні синдроми у батьків, негармонійне виховання, спілкування з однолітками, що вживають алкоголь та наркотики, низька успішність та небажання вчитись у школі, позитивне ставлення оточуючих до алкоголю та наркотиків).

Серед мікросоціальних чинників найбільш суттєвим є виховання в сім'ї. Найпростіший психологічний механізм – копіювання стереотипів поведінки батьків-наркоманів їх дітьми. Негативну роль в цьому відношенні відіграє і алкоголізм батьків: у таких випадках діти наслідують асоціальні патерни поведінки [1, 4]. Вживанню наркотиків сприяє також виховання в неповній сім'ї, виховання за стилем "прихованої гіпопротекції" [2], відсутність інтересу батьків до справ дитини при задоволенні її матеріальних потреб [4], емоційна холодність батьків [7]. Зловживання психоактивними речовинами корелює із застосуванням до дітей фізичного насильства з боку батьків. Всіх членів таких сімей характеризує залежність, компульсивність, низька самооцінка [3, 5]. На ранніх етапах формування наркоманій простежується взаємозв'язок між конфліктами в сім'ї і вживанням наркотиків [6]. Не менш негативну роль грає виховання в сім'ях з вітчимою або мачухою [4].

Мікросоціальні чинники виникнення наркозалежності слід розглядати в комплексі з особливостями особистості підлітків, спираючись на наукові положення про єдність зовнішніх впливів соціального довкілля і внутрішніх особливостей особистості у детермінації її поведінки. Це зумовлює необхідність застосування інтегративного підходу, що відображає системний та структурно-

ієрархічний характер вивчення чинників наркотизації, з позицій якого розроблено психологічну модель причинної обумовленості виникнення наркозалежності в підлітковому віці (табл. 1).

Таблиця 1

**Психологічна модель провідних чинників виникнення наркозалежності у підлітків**

Провідні чинники виникнення підліткової наркозалежності				
Об'єктивні		Суб'єктивні		
Макросоціальні чинники	Мікросоціальні чинники	Індивідуально-біологічні	Індивідуально-психологічні	Особистісно-психологічні
-економічне неблагополуччя; -соціальне неблагополуччя; -протиріччя у законодавстві; -доступність алкоголю та наркотиків; -реклама.	-часті зміни місця проживання; -негармонійне виховання в сім'ї; -алкогольно-наркотичні традиції сім'ї; -реакції групування з однолітками.	-генетична схильність; -органічні поразки мозку; -порушення темпу соматосексуального розвитку.	- акцентуації характеру. -порушення когнітивної сфери; -порушення у емоційно-вольовій сфері (тривожність, агресивність, депресивні тенденції); -	-спотворена мотивація; -низька самооцінка; -відмінності у прояві маскулінності-фемінінності; -неадекватне ставлення до власної недуги.

Представлена психологічна модель стала підґрунтям для проведення емпіричного дослідження.

У дослідженні приймали участь 160 підлітків чоловічої статі віком від 15 до 18 років. Всі досліджувані були поділені на 2 групи: основну групу склали 100 осіб, які страждали на опійну наркоманію; контрольну групу - 60 осіб, які ніколи не вживали наркотиків. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Одеської клінічної психіатричної лікарні №1, ЗОШ №11 м. Одеси.

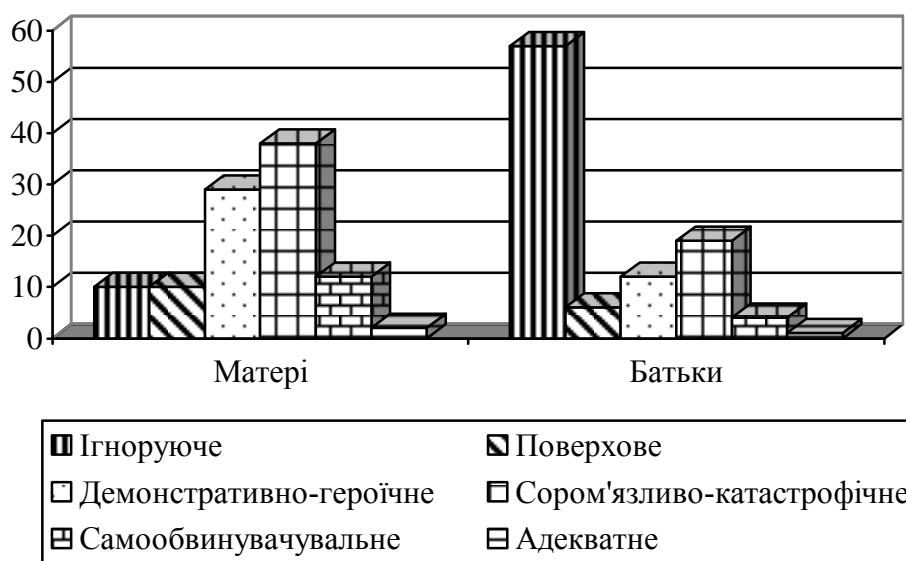
Практично всі підлітки основної групи почали вживати психоактивні речовини у віці від 11 до 17 років, але двоє уперше прилучилися до них в 9 і 10 років. Серед обстежених підлітків у 22±4% мала місце перша стадія наркозалежності, що характеризувалася відсутністю усвідомлення залежності, регулярністю прийому наркотика, формуванням толерантності до наркотика; у 78±4% було виявлено ознаки другої стадії наркоманії, при якій визначались виражена фізична залежність, наявність виразного абстинентного синдрому, погіршення здоров'я.

Аналіз об'єктивних мікросоціальних умов розвитку обстежених підлітків показав, що більшість підлітків-наркоманів ( $72\pm 4\%$ ) жили в повних сім'ях із середнім або високим рівнем матеріального доходу, але у  $87\pm 4\%$  із 100 обстежених сімей відзначався високий рівень конфліктності. Отримані дані свідчать про те, що девіантній поведінці підлітків сприяє відсутність взаємопорозуміння між дітьми й батьками.

Здобуті дані дозволили підтвердити, що суттєву роль у генезі наркотичної залежності відіграє ставлення батьків до споживання підлітком психоактивних речовин. На рис. 1 представлено розподіл типів ставлення батьків до наркозалежності підлітків.

Адекватне негативне ставлення батьків до наркозалежності підлітків відмічається лише в поодиноких випадках. Найчастіше у матерів відзначається сором'язливо-катастрофічне й демонстративно-героїчне, а у батьків найпоширенішим є ігноруюче ставлення до захворювання дитини. В більшості випадків батько намагається приховати від оточення наркозалежність підлітка, перенести провину на інших.

Серед найбільш виражених особливостей виховання в сім'ях, які мають наркозалежних підлітків, відмічається емоційне відторгнення та гіпопротекція. В групі підлітків-наркоманів не виявлено ознак гармонійного сімейного виховання, що було пов'язано здебільшого з порушенням міжособистісних дитячо-батьківських відносин та стосунків батьків між собою. В контрольній групі підлітків гармонійне сімейне виховання визначено у  $67\pm 6\%$ .



**Рис. 1. Розподіл (у відсотках) типів ставлення батьків до наркозалежності підлітків**

Аналіз суб'єктивних чинників (індивідуально-біологічних, індивідуально-психологічних та особистісно-психологічних) дозволив встановити комплекс властивостей, специфічних для підлітків – наркоманів.

Для визначення індивідуально-біологічних чинників виникнення наркозалежності досліджувався рівень соматосексуального розвитку підлітків в основній і контрольній групах. Встановлено, що соматосексуальний розвиток більш, ніж у половини підлітків-наркоманів ( $58\pm 5\%$ ) мав, як і у здорових однолітків, нормативну траєкторію, але він був уповільненим за темпом ( $41\pm 5\%$ ). Абсолютна більшість підлітків основної групи ( $55\pm 5\%$ ) мала порушення психосексуального розвитку, серед девіацій якого найчастіше визначалась ретардація, запізнений розвиток сексуальності, у  $44\pm 5\%$  підлітків-наркоманів відзначались асинхронії статевого розвитку, здебільшого сукупні. Порушення психосексуальної орієнтації в основній групі не спостерігались.

Встановлено, що серед індивідуально-психологічних особливостей підлітків найбільш важливими предиспозиціями виникнення наркоманії є акцентуації характеру, порушення у когнітивній та емоційно-вольовій сфері.

У порівнянні з контрольною групою у всіх підлітків-наркоманів виявлені акцентуації характеру, значно частіше відзначались: гіпертимний ( $28\pm 4\%$ ), нестійкий ( $24\pm 4\%$ ) та епілептоїдний ( $22\pm 4\%$ ) типи акцентуації ( $p < 0,001$ ), значно рідше спостерігались істероїдний ( $8\pm 3\%$ ), конформний ( $5\pm 2\%$ ), шизоїдний ( $5\pm 2\%$ ) типи, а в поодиноких випадках – лабільний ( $1\pm 1\%$ ), психастенічний ( $2\pm 2\%$ ), астеноневротичний ( $2\pm 2\%$ ), сенситивний ( $3\pm 2\%$ ) типи акцентуації характеру.

В результаті дослідження особливостей когнітивної сфери виявлені значні порушення уваги в групі наркозалежних підлітків, а саме звуження її обсягу ( $44\pm 5\%$ ), зниження концентрації уваги ( $58\pm 5\%$ ) та її розподілу ( $72\pm 4\%$ ). Під час виконання завдань на діагностику якостей уваги виявлена крайня виснажливність нервових процесів та зниження продуктивності роботи.

Серед особливостей емоційно-вольової сфери характерними для підлітків-наркоманів є такі особливості, як висока тривожність ( $55\pm 5\%$ ), агресивність ( $58\pm 5\%$ ), відсутність активної позиції до сприйняття оточуючого середовища, депресивні тенденції ( $42\pm 5\%$ ).

На підставі проведених досліджень особистісно-психологічних характеристик представлено характеристику мотивів наркотизації у підлітків основної групи (табл. 2).

Таблиця 2

**Характеристика мотивів наркотизації досліджуваних підлітків**

Мотиви прийому наркотичного засобу	Підлітки з I стадією наркозалежності (n=22)		Підлітки з II стадією наркозалежності (n=78)	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Соціально-комунікативні	2	9±6	2	2±2
Субмісивні	4	18±8	10	13±4
Соціально-інтегративні	3	14±8	5	6±3
Гедоністичні	5	23±9	8	10±3
Мотиви переключення афекту	3	14±8	6	8±3
Мотиви гіпермотиваційного напруження	5	23±9	11	14±4
Патологічні мотиви				
мотив відновлення вітальної активності залежності	-	-	10	13±4
компульсивного потягу	-	-	8	10±3
	-	-	18	23±5

Отримані дані свідчать про те, що для підлітків з I стадією наркоманії провідними є гедоністичні мотиви вживання наркотиків (прагнення відчувати ейфорію або стимулювати відповідний фізичний і психічний стан), мотиви переключення афекту (прагнення нейтралізувати негативні емоційні відчуття) та мотиви гіпермотиваційного напруження (прагнення підсилити позитивні психічні відчуття). За умови II стадії наркоманії вживання психоактивних речовин у підлітків, зазвичай, відбувається вже внаслідок прагнення купірувати явища абстиненції, відновити загальний фізичний та психічний тонус, наявної наркозалежності та компульсивного потягу.

Визначено, що у підлітків-наркоманів має місце анозогностичний тип ставлення до своєї недуги: вони активно відкидали думку про хворобу, про можливі її наслідки, заперечували очевидні прояви хвороби, приписуючи їх випадковим обставинам. Наркозалежні, що страждають на I стадію наркоманії, не вважали себе хворими, вони

були впевнені в тому, що зможуть самотійно без особливих зусиль, припинити ін'єкції наркотику. Навіть підлітки, в яких визначалася II стадія опійної наркоманії, лише в третині випадків визнавали наявність патологічного потягу до психоактивної речовини та неможливість його подолати власними силами.

Дослідження окремих аспектів самосвідомості у підлітків в основній та контрольній групі дозволило встановити достовірні відмінності. У підлітків-наркоманів рівень самооцінки за всіма показниками значно нижчий порівняно з контрольною групою ( $p < 0,001$ ). Крім того вони відчувають труднощі в адекватному оцінюванні власного стану, мають суперечливе або конфліктне сприйняття власного Я, відрізняються недостатнім самоконтролем, залежні від зовнішніх обставин і оцінок. Порівняння оцінок за параметрами "Я – в стані наркотизації" і "Я – ідеальний" показало їх злиття та відсутність диференціації. Таким чином, для наркозалежних підлітків характерним є суб'єктивне ускладнення адекватної оцінки як свого стану, так і особистості в цілому.

За даними дослідження, і в основній, і в контрольній групі не було встановлено порушень статевої самосвідомості. Втім, статевої поведінка у значної більшості підлітків, що страждали на опійну наркоманію ( $65 \pm 5\%$ ), потерпала змін відносно прояву маскулінності/фемінінності; причому гіпермаскулінна поведінка відзначалась більш ніж удвічі частіше, ніж трансформація – фемінінна поведінка. В контрольній групі статевої поведінка мала гармонійний маскулінний характер ( $p < 0,01$ ).

Намагаючись прослідкувати особливості співвідношення між характеристиками, що представляють різні групи чинників виникнення наркоманії у підлітків, ми розглянули особливості соматосексуального розвитку (індивідуально-біологічний чинник) та статевої ідентичності (особистісно-психологічний чинник) у підлітків-наркоманів з різними типами акцентуацій (індивідуально-психологічний чинник). Так, особи з гіпертимною акцентуацією виявляють гіпермаскуліність як на біогенному (гормональна стать), так і на соціогенному (гендер) рівні. При астеноневротичній акцентуації відмічалась гіпомаскуліність на біогенному рівні та високий рівень фемінінності на соціогенному. Для осіб з епілептоїдною акцентуацією характерним є підвищення маскулінності лише на біогенному рівні, а підлітки-наркомани з лабільною, психастенічною та конформною акцентуацією є гіпомаскулініними на соціогенному рівні. У підлітків-наркоманів з істероїдним типом акцентуації виявлялася міжрівнева статевої поведінка неузгодженість (дискордантність): висока маскуліність на соціогенному і низька – на біогенному рівні. Це

зумовлює наявність у таких підлітків внутрішньоособистісного конфлікту і суперечливість соціальних настанов та очікувань щодо потенціального статевого партнера.

Отримані результати дозволяють дійти висновку, що підлітки-наркомани відзначаються від групи своїх однолітків наявністю комплексу індивідуально-біологічних, індивідуально-психологічних та особистісно-психологічних властивостей, які у сукупності з несприятливими умовами виховання призводять до виникнення наркозалежності. Разом з тим наркоманія спричиняє поглиблення тих індивідуально-психологічних порушень, що обумовлюють прогресування розладів в когнітивній, емоційно-вольовій, особистісній та мотиваційній сферах.

Складний генез формування у підлітків опійної залежності та інтегративна участь об'єктивних і суб'єктивних чинників виникнення наркоманії в підлітковому віці обумовлюють необхідність реалізації системного підходу до розробки психокорекційних заходів її подолання та профілактики наркозалежності. При цьому слід виходити з загальних принципів системності, диференційованого та індивідуального підходів, послідовності, етапності у психокорекції, прийнятих в сучасній психології, і при цьому доцільно спиратися на представлену нами психологічну модель провідних чинників виникнення підліткової наркоманії.

## ВИСНОВКИ

1. Аналіз сучасного стану розробки проблеми виникнення і формування наркозалежності в підлітковому віці показав необхідність застосування інтегративного, системного та ієрархічного підходів до вивчення генезу наркоманії з розглядом сукупності та спряженої взаємодії об'єктивних та суб'єктивних психологічних чинників, які обумовлюють вживання психоактивних речовин підлітками.

2. Теоретично обґрунтовано психологічну модель провідних чинників виникнення наркозалежності у підлітків, в якій зазначено об'єктивні і суб'єктивні фактори ініціювання підліткової наркозалежності, а саме макро- та мікросоціальні (негармонійне виховання в сім'ї та ін.), індивідуально-біологічні (порушення темпу психосексуального розвитку), індивідуально-психологічні (акцентуації характеру, порушення когнітивної, емоційно-вольової сфери) та особистісно-психологічні (спотворена мотивація, низька самооцінка, порушення статтеворольової ідентичності, неадекватне ставлення до власної хвороби). Запропонована модель дозволила розробити логіку проведення емпіричного дослідження і визначити відповідний психодіагностичний інструментарій.

3. У підлітків-наркоманів відмічається високий рівень конфліктності в сім'ї (незалежно від її складу), такі типи виховання як емоційне відкидання і гіпопротекція, а також неадекватне ставлення батьків до хвороби дитини, що у сукупності можна розглядати як мікросоціальні чинники виникнення опійної наркоманії.

4. Комплексне психодіагностичне обстеження здорових підлітків і підлітків з опійною наркозалежністю дозволило встановити наявні відмінності та визначити специфічні для групи підлітків-наркоманів характеристики.

В результаті встановлено, що у підлітків, які страждають на опійну наркозалежність, на індивідуально-біологічному рівні відмічається ретардація психосексуального розвитку; на індивідуально-психологічному - акцентуації характеру за гіпертичним, епілептоїдним і нестійким типами, порушення у когнітивній (звуження обсягу уваги, зниження її розподілу та концентрації) та емоційно-вольовій сфері (тривожність, агресивність, депресивні тенденції); на особистісно-психологічному - наявність мотивацій до вживання наркотичних речовин, низький рівень самооцінки та неадекватність Я-образу, порушення статевої ідентичності та неадекватне ставлення до власної недуги.

5. Для підлітків-наркоманів, що знаходяться на початкових етапах розвитку синдрому, характерно анозогностичне або ейфоричне ставлення до захворювання, провідними мотивами наркотизації є гедоністичні мотиви, мотиви переключення афекту та мотиви гіпермотиваційного напруження, тобто спонукання, пов'язані з прагненням змінити стан власної свідомості. Мотиваційна тріада, яка відображає існуючий патологічний потяг до вживання наркотика (відновлення вітальної активності, залежність, компульсивний потяг) характерна лише для підлітків з II стадією наркоманії.

6. Встановлена залежність порушень статевої поведінки у підлітків-наркоманів від типу акцентуації характеру. Варіативність виявляється або у наявності внутрішнього конфлікту, викликаного неузгодженістю між тенденціями поведінки на біогенному та соціогенному рівні, або у взаємному їх посиленні.

Інтегративний характер взаємодії факторів різних груп (індивідуально-біологічних, індивідуально-психологічних та особистісно-психологічних) свідчить про системний характер причинної обумовленості наркозалежності у підлітків, що виникає з усього комплексу характеристик, які представляють різні рівні індивідуальності.

7. На основі узагальнення отриманих результатів доведено, що підлітків, які страждають на опійну наркозалежність, відрізняє



специфічний набір особливостей, що включають параметри сімейного виховання, індивідуально-біологічні характеристики, індивідуально-психологічні та особистісно-психологічні властивості, які у сукупності впливають на виникнення наркотичної залежності в підлітковому віці.

### Список використаних джерел

1. Аймедов К.В. Исследование мотивации злоупотребления психоактивными веществами у юношей / К.В. Аймедов // Вісник психічного здоров'я. – 2001. – № 102. – С. 40-45.
2. Березин С.В. Предпосылки подростковой наркозависимости / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, М.Е. Серебрякова. – Самара: "Самарский университет", 2001. – 46 с.
3. Березин С.В. Психология наркотической зависимости и созависимости: [монография] / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.А. Назаров. – М.: МПА, 2001. – 209 с.
4. Генайло С.П. Особенности преморбида больных наркоманией / С.П. Генайло // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1990. – № 2. – С. 42-47.
5. Гульдман В.В. Поиск впечатлений как фактор приобщения подростков к наркотикам / В.В. Гульдман, А.М. Корсун // Вопросы наркологии. – 1990. – № 2. – С. 40-44.
6. Гульдман В.В. Подросток-наркоман и его окружение / В.В. Гульдман, О.Л. Романова, О.К. Сидоренко // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 44-48.
7. Кольцова О.В. Психология работы с наркозависимыми / О.В. Кольцова. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
8. Кривоногова О.В. Психологічні чинники виникнення у підлітків опійної наркоманії та її корекція/ Автореф. дис.на здоб наук. ступ.канд. пс.наук. – Одеса, 2010. – 22 с.

On the basis of the system approach to studying opiate addiction in adolescents the objective and subjective factors of drug abuse forming are presented. It is worked out the psychological model of main factors in forming opiate addiction in adolescent. The causal importance of objective microsocial and subjective individual-biological, individual-psychological and personal-psychological factors in opiate addiction in adolescents are revealed.

**Key words:** psychic dependence, drug dependence, opiate addiction in adolescents, the system of drug addiction factors.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376:37.091.26**

*Є. Кулеша*

## **ДИНАМІЧНА ОЦІНКА ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ І ОПИС ЗАВДАННЯ**

У статті розглядаються діагностичні проблеми когнітивного розвитку, з використанням процедури: завдання-допомога-завдання. Подається теоретична модель, яка базується на трьох концепціях: Л. С. Виготського, Р. Касе (Case) і А. Бандури. Спільною рисою цих теорій є роль соціальних факторів у розвитку дитини. Друга частина розкриває якісну та кількісну характеристику набору пізнавальних завдань.

**Ключові слова:** оцінка, зона актуального та найближчого розвитку, пізнавальні здібності, завдання

В статье рассматриваются проблемы диагностики когнитивного развития, с использованием процедуры: задача-помощь-задача. Описывается теоретическая модель, которая базируется на трех концепциях: Л. С. Выготского, Р. Касе (Case) и А. Бандуры. Общей чертой этих теорий является роль социальных факторов в развитии ребенка. Вторую часть посвящено качественной и количественной характеристике набора познавательных задач.

**Ключевые слова:** оценка, зона актуального и ближайшего развития, познавательные способности, задача

### **Theoretical basis of assessment**

The model of the child cognitive development assessment was developed on the basis of three concepts: L.S. Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development [1971], A. Bandura's theory of social learning [1977], and R. Case's theory of cognitive change [1985]. What these concepts have in common is the recognition of the importance of social environment for child development. According to socio-cultural theory, child/adult interactions are fundamental for mental development. Cognitive change theory, in turn, regards social interactions as one of the sources for a child to gather experiences. And in social learning theory, the focus is on the person whose behaviors a child is to reproduce. The model of cognitive development assessment is composed of three links, each of which is justified in one of the above theories [Diagram].

However, fundamental for the entire construct is L.S. Vygotsky's concept of the "Zone of Proximal Development," which distinguishes two main areas: actual and proximal development. Their borders are defined by tasks of different difficulty. The Zone of Actual Development (ZAD) includes the problems which a child is able to solve independently, they reflect "the level of development of a child's mental functions that has been established as a result of certain already completed developmental cycles" [Vygotsky 1971, p. 541]. This psychologist maintained that the assessment of the actual developmental level does not give a complete picture of a child's abilities. In his opinion, it is necessary to determine the Zone of Proximal Development (ZPD), i.e. the problems which a student cannot solve independently, but which he/she is able to solve under guidance or with help from others. "By using this method we can take account of not only the cycles and maturation processes that have already been completed but also those processes that are currently in a state of formation, that are just beginning to mature and develop" [Vygotsky 1971, p. 541]. L.S. Vygotsky's theoretical construction of developmental zones can be expanded by the Zone of Distal Development (ZDD) as this area includes the tasks given by the teacher which are too difficult for a child.

In accordance with the defined borders of the developmental zones, the model of educational assessment provides for giving dosed support in case of difficulties. In most tasks, support will be graded in two successive stages:

1. the assessor carries out a given task using a method which is proximal to the child, by trial and error most frequently, and
2. the assessor and the child carry out the task together, using a method which is proximal to the child, the assessor uses verbal prompts and provides hand-over-hand assistance - if it is necessary and if the child allows him/her to do that.

Thus, such diagnosis includes components of controlled, strictly dosed instruction. We can then follow the process of a child's learning depending on the type and amount of support given. In his turn, R. Case [1985] claims that support in solving problems increases reciprocal regulation of child/adult interactions. Therefore, the interaction between the assessor and the assessed does not end up at the moment the assessed gives a wrong answer but it becomes more dynamic: the assessor begins to use cues which make solving the problem easier [Sternberg 2001]. The approach that takes into consideration the teacher's and the child's two-way shared activity will be called interactive assessment.

The sources and situations which promote learning are well described in R. Case's cognitive change theory. They correspond to L.S. Vygotsky's

developmental zones. The tasks which an individual performs independently, in the course of his/her own activity, i.e. while he/she is solving problems and exploring independently, delimit the borders of his/her actual capabilities. And the tasks performed with the assistance of another person delimit the capacity of proximal capabilities. They show a store of social experiences gathered as a result of interaction and imitation. Changes in behavior during the performance of a task depend on the interrelation between cognitive development (cognitive abilities) and learning processes.

Educational diagnosis will be based on the use of learning by observation and imitation of the teacher's behaviors, who will be - in accordance with A. Bandura's terminology [1977] - hereinafter referred to as a "model." According to observational learning theory, it is this "model" - a person whose behavior is to be reproduced - that is a fundamental link in the whole social learning process.

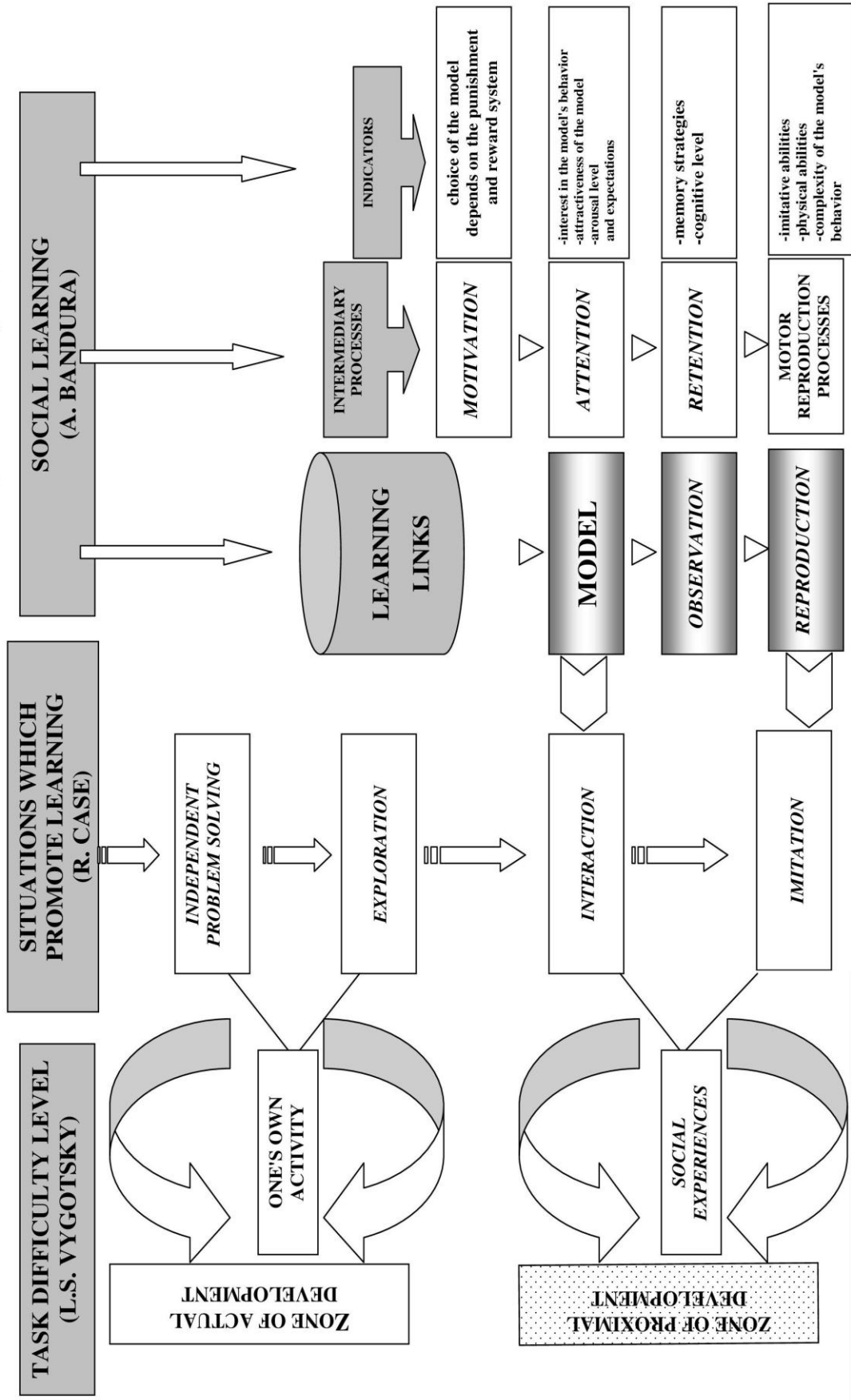
Attention and retention processes, motor reproduction and motivation processes are intermediary factors in the reproduction process. Attention processes determine how attentively a child observes a "model's" behavior. Interest in the "model's" behavior and his/her attractiveness, the observer's arousal level and his/her expectations are examples of indicators of these processes. Retention processes determine if modeled information will be remembered. Memory strategies and a child's cognitive functioning are examples of their indicators. Motor reproduction processes determine the quality of the reproduction of the "model's" behaviors by the observer.

His/her physical and imitative abilities, and also the complexity of the "model's" behavior are examples of their indicators. Motivation processes are of overriding importance to attention, retention and motor reproduction processes as they determine the choice of the model to be imitated, which, according to A. Bandura [1977], depends on rewards and punishments given to the "model" or the observer.

Care was taken so that the teacher to be imitated had characteristics which would be attractive to the child. It was assumed that his/her friendly attitude, colorful and developmental age-appropriate toys shown one by one in a familiar place would promote the child's attention and prompt him/her into action. It was also expected that the assessed children would be able to remember modeled information (strategy to solve a problem) for a certain period of time (1-2 minutes). Also, care was taken so that the complexity level of the teacher's behaviors was appropriate to children's developmental age. Moreover, it was made sure that all the assessed children had a good level of motor abilities.

Diagram 1

THEORETICAL MODEL OF EDUCATIONAL ASSESSMENT [Kulesza 2004, p. 64]



There is one issue that remains, i.e. the issue of conditions in which modeling is most effective. It was assumed that the child's (observer's) behavior would be influenced first of all by vicarious consequences of the adult's behaviors. In this case, vicarious reinforcements would be: performed activity, its final result (blocks have been placed inside the box, a doll has been assembled, etc.), teacher's emotional behavior (happy when a task has been performed, "infects" with positive emotions), attending to the child in a non-judgmental way.

The imitation of a problem-solving strategy modeled by the adult would be a result of changes in the child's behavior during assessment. The studies conducted by A. Bandura [1989] proved that modeling provides a basic system of rules of conduct and does not come down to copying only.

In R. Case's cognitive change theory [1985], imitation is regarded as a socially facilitated form of exploration, and if it is accompanied by active information processing, it is of benefit to the child. Most tasks provide for the demonstration of the trial and error method, i.e. comparing consistently individual elements and rejecting wrong matches. This strategy provides a child with a model of effective problem solving on the basis of active information processing.

L.S. Vygotsky's discussions on imitation show that a child can imitate actions that go well beyond the limits of his/her own capabilities; thus at first, the level of his/her understanding of what he/she imitates might be low. However, with time, "learning to imitate under adult guidance, he/she is capable of (...) doing much more with understanding, independently" [1971, p. 542]. The above observations confirm the validity of the use of teaching/learning methods in educational diagnosis that are based on observing the way a problem is solved, modeled by the teacher, and imitating him/her.

Cognitive change depends on the subject's own activity, his/her experience in solving problems, exploratory tendencies and curiosity about the world [Piaget & Inhelder 1996]. That is why the assessment will take into account the strategy the child uses, trying to carry out a task. A literature review and the results of the author's own studies indicate that there are four types of methods which show exploratory activity, the store of experiences, and task difficulty levels:

1. Doing things by force, chaotic actions, e.g. the child tries to place the blocks in the box (busy box/shape sorter), pushing them into the holes by force. Ineffective method;

2. Trial and error method, e.g. successive attempts to fit a block into a hole. Effective but time-consuming method;

3. Hands-on measuring or approximation method. The child brings the elements closer one to another, he/she measures them, because, for example, he/she cannot correctly estimate the shape of a block and a hole from a long

distance yet. Effective method, the task is performed quickly;

4. Visual discrimination method, e.g. correct estimation of the shape of blocks and holes from a distance. Effective and the fastest method for solving problems that require visual discrimination and synthesizing [cf. Kulesza 2002, pp. 249-250].

### **Description of the Set of Cognitive Tasks**

Cognitive abilities are understood as a manifestation of crystallized intelligence which is a combination of many different abilities. Measurement always takes place as these abilities develop, and the measurement results show their present level. And global intelligence is regarded as intellectual potential "which - as experiences are gained - crystallizes in individual abilities (...)" [Matczak 1994, p. 15].

#### **Types of cognitive abilities**

The tasks for the basic set were chosen with the aim of expressing: firstly, the diversification of abilities, and secondly, the growth of competence within one ability, e.g. when visual analysis and synthesis are tested, a child is asked to assemble a picture from two, three and five pieces. The Set of Cognitive Tasks has 11 batteries (parts), each of which has a different number of items. Each battery tests abilities which - as developmental psychology findings prove - are an achievement characteristic of preschool age.

The batteries in the Set measure:

#### **1. Basic ability to perceive shapes and colors:**

A. Ability to perceive the correspondence between the shapes of geometric figures, to understand "the same" concept, to perceive the correspondence between the shape of the base of a solid figure and the shape of a hole,

B. Ability to perceive colors and to identify them by choosing objects in corresponding colors, ability to understand "the same" concept;

2. Ability to match a color name to a colored object (passive and active knowledge);

3. Ability to perceive the size of objects and to order them from the largest to the smallest one, visual-motor coordination;

4. Ability to synthesize parts (spatial elements) into a whole, ability to combine elements;

5. Ability to perceive an object as a larger one and as a smaller one at the same time in a row of objects arranged from the smallest to the largest (if  $A > B$  and  $B > C$ ,  $C < A$ );

#### **6. Perception of objects in pictures:**

A. Ability to identify objects, "the same" concept,

B. Ability to synthesize pieces into an object;

---

The Set of Cognitive Tasks is described in the book *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne* [Cognitive Development of Children with Mild and Moderate Mental Disabilities - Diagnosis and Support. Empirical Studies.] (2004, published by APS, p. 78-102).

7. Ability to perceive spatial relationships between figures of different shapes, spatial imagination;

8. Ability to classify objects nonverbally, ability to generalize, ability to perceive pictures grouped in sets as similar and different at the same time;

9. Ability to perceive a specific number of objects, amount/number correspondence, ability to understand the concept of "as many/as much";

10. Ability to perform addition and subtraction operations;

11. Ability to perceive relationships and to understand cause-effect relationships between elements.

Numerous publications were used in selecting tasks for the Set, but *Otbor detey v spetsyalnye doskolnye uchrezhdeniya* by A.A. Venger, G.L. Vygotskaya and E.I. Leongard [1972, p. 53-67], was the leading book. The list of the batteries in the Set together with the developmental criterion is shown in the table 1 [Kulesza 2004, p. 81].

Table 1  
Set of Cognitive Tasks

Item no.	Task batteries	Developmental criterion	No. of Task in the Set
1	A. match geometric shapes and solid figures by shape	geometric shapes: circle, square, triangle (3) solid figures with a circular, square, triangular, or rectangular base (4)	No. of elements, method 1, 2
	B. match blocks by color	red, green, yellow, blue	No. of elements, method 3, 4
2	match a color name to a colored object	passive knowledge of 2, 4, 5 colors and more	No. of elements, method 5, 6, 7, 8, 9
		active knowledge of 4 colors and more	
3	arrange elements from largest to smallest	3, 5, 6 elements and more	No. of elements, Method 10, 11, 12, 13
4	put together a toy from pieces	3, 4, 6, 8, 10 and 12 pieces	No. of elements, method 14, 15, 16, 17, 18
5	add an element to a sequence arranged by size	7-element sequence	Method 19
6	A. match pictures	2, 4 and 6 pairs	No. of elements, 20, 21, 22,



	B. put together a picture from pieces	2, 3 and 5 pieces	method	23, 24, 25
7	imitate spatial arrangements of blocks	3 arrangements - parallel actions 3 arrangements - according to a given pattern	Method	26, 27
8	sort pictures according to criterion	by class: animals, clothes, vehicles by color (4 and 7 colors) by shape (4 and 6 shapes)	No. of groups, method	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
9	copy the amount and number of elements	much/many and from 1 to .....	No. of elements, method	35, 36, 37, 38, 39
10	add and subtract elements	from 3 to 10 elements	No. of elements, method	40, 41, 42
11	arrange pictures in sequence of events	3- and 5-piece stories	No. of elements, method	43, 44

Percentage distribution of skills measured in the Set's batteries is shown in Diagram 2 [Kulesza 2004, p. 80].

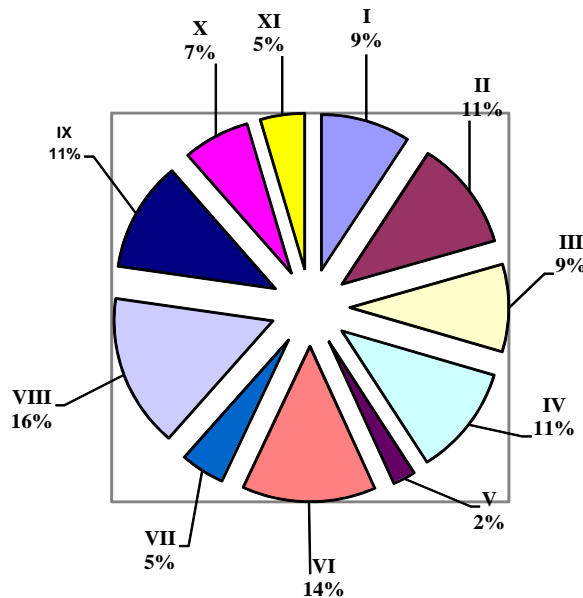


Diagram 2. Percentage distribution of individual batteries in the Set

The Set of Cognitive Tasks includes items designed for preschool children with normative intellectual development and for children with mild and moderate intellectual disability. Following the theoretical model, the aim was to establish the kind and number of tasks that would determine the zones of current and the closest development of children in four age groups whose developmental age corresponded to the following age brackets: 3 years – 3 years 11 months, 4 years – 4 years 11 months, 5 years – 5 years 11 months and 6 years – 6 years 11 months.

In the selection of tests for developmental age groups four aspects were taken into consideration: the level of difficulty, accuracy in terms of contents, discriminatory power and the impact of items on the reliability coefficient for the whole. Final versions of sets for individual groups were evaluated in terms of their reliability (absolute stability and internal coherence). Moreover, the entire Set of Cognitive Trials was analysed in terms of its diagnostic, forecasting and theoretical accuracy.

### **Conclusion**

The theoretical model describes in detail successive steps of the diagnostic process, it takes into consideration situations which promote learning, presents the types, mechanisms and indicators of learning. It is expected that the results of the assessment conducted according to this model will give the teacher a broader knowledge of a child's present and potential abilities, and of the type and amount of support he/she needs. The proposed model has the advantages of "diagnosis for development", whose main objective is to determine a child's sensitivity to the teacher's intervention, and to plan the most immediate developmental tasks.

### **References**

1. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. (In:) *Annals of Child Development (vol. 6)*. Ed. R. Vasta. Greenwich, CT: JAI Press.
3. Case, R. (1985). *Intellectual Development*. New York: Academic Press.
4. Kulesza, E. (2002). Ocena rozwoju poznawczego przedszkolaka w świetle koncepcji L.S. Wygotskiego. W: M. Ledzinska, G. Rudkowska i L. Wrona (red.), *Osoba. Edukacja. Dialog. T. I*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
5. Kulesza, E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym: diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*. Warszawa: Wyd. APS.
6. Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

7. Piaget, J., Inhelder, B. (1996). *Psychologia dziecka*. Wyd. 2. Przełożyła Z. Zakrzewska. Wrocław: Wyd. Siedmiogród.
8. Venger, A.A., Vygotskaya, G. L, Leongard, E.I. (1972). *Otbor detey w specyjalnye doskolnye uchrezdeniya*. Moskwa: Prosveshchene.
9. Vygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
10. Vygotski, L.S. (2003). *The Psychology of Human Development*. Moskwa: Smysl.

The article discusses the issue of the assessment of cognitive development with the use of the task-support-task procedure. A theoretical model of diagnosis based on the concept by L.S. Vygotsky, R. Case, and A. Bandura was developed and described. What these concepts have in common is the recognition of the importance of social environment for child development. The fundamental role in the assessment plays Vygotskian concept of Proximal Zone of Development. The second part is dedicated to a qualitative and quantitative description of a set of cognitive tasks.

**Keywords:** assessment, zone of actual and proximal development, cognitive ability, task.

*Отримано 28.2.2012*

УДК 376.42

*Х.В. Лепех*

### ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті проаналізовано поняття психологічної готовності до навчання, визначено і описано рівні психосоціальної зрілості, тривожності, словниковий запасу у аутичних дітей, а також здорових дітей.

**Ключові слова:** "аутична дитина", готовність до школи, психосоціальна зрілість, тривожність, словниковий запас.

В статье проанализированы понятие психологической готовности к обучению, определены и описаны уровни психосоциальной зрелости,

тревожності, словарний запаса у аутичних дітей, а також здорових дітей.

**Ключевые слова:** "аутичний ребенок", готовность к школе, психосоциальная зрелость, тревожность, словарный запас.

Проблема готовності дитини до навчання і, зокрема, психологічна готовність до школи широко вивчена на сучасному етапі розвитку науки. Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми за певних умов навчання. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психологічного розвитку в період дошкільного дитинства. Від рівня сформованості психологічної готовності до шкільного навчання залежить успішність наступного навчання дітей у школі.

На сьогоднішній день велика увага приділяється навчанню і розвитку дітей з особливими потребами. Враховуючи специфіку навчання для цих дітей, проблема психологічної готовності є недостатньо вивчена. В центрі уваги зарубіжних і вітчизняних дослідників знаходяться аутичні діти.

Актуальність роботи полягає в тому, що проблема психологічної готовності до школи дітей з аутизмом вивчена недостатньо. Як відомо дитина з аутизмом має набір специфічних особистісних рис, особливостей поведінки та інтелектуальної діяльності, що відрізняються від її здорових однолітків. Таким чином, оскільки при розладах спектру аутизму формуються особистісні аномалії, що поєднуються з розладами поведінки і пошкодженням розумового розвитку, а особливо порушенням мови, зокрема її комунікативної функції проблема формування готовності до навчання дітей з аутизмом зберігає свою значимість.

Психологічна готовність дитини до навчання в школі є предметом постійної уваги психологів. Від успішного розв'язання цієї проблеми залежить адаптація дитини до шкільного життя, оволодіння нею навчальною діяльністю і, як наслідок, формування всебічно розвиненої особистості [1, с. 15]. Дослідження психологів показали, що шестирічні діти мають більші фізичні та пізнавальні здібності, відносно вищу чутливість до навчання, проте, вони вирізняються підвищеною збудливістю, емоційністю, досить швидкою втомлюваністю, нестійкістю уваги, ситуативністю поведінки.

Дитина, яка вступає до школи, повинна бути зрілою у фізіологічному та соціальному сенсі, повинна досягти відповідного рівня розумового та емоційного розвитку. До цього моменту вона вже

багато чого досягла в міжособистісних відносинах: орієнтується в сімейно-родинних зв'язках, вміє зайняти бажане і відповідне своєму соціальному статусу місце серед рідних і близьких [1, с. 20]. Вона вміє будувати відносини з дорослими і однолітками: має навички самовладання, вміє підлаштовуватися під обставини, бути непохитною до своїх бажань. Дитина вже розуміє, що оцінка її вчинків і мотивів визначається, насамперед, тим, як її вчинки виглядають в очах оточуючих людей. В цьому віці істотним досягненням в розвитку особистості дитини виступає перевага мотиву "Я повинен" над мотивом "Я хочу".

Метою нашого дослідження є визначити соціально – психологічні особливості готовності високофункціональних дітей з аутизмом до навчання в школі.

У психологічному дослідженні брали участь 40 дітей шестирічного віку ДНЗ№ 133. Серед них 20 дітей (11 хлопчиків і 9 дівчаток) та 20 аутичних дітей (8 хлопчиків і 12 дівчаток).

Дослідження здійснювалось у три етапи: налагодження контакту, спостереження і останній етап застосування методик.

У даному психологічному дослідженні використовувались такі методики:

1. Оцінювання психосоціальної зрілості за тестовою бесідою (за А. Керном – Я.Йєрасеком);
2. Тест "Тривожність" (за Теммл, Дорка, Амен);
3. Тест "Словниковий запас";

#### **Оцінювання психосоціальної зрілості за тестовою бесідою (за А. Керном – Я.Йєрасеком)**

Мета: визначення загального розумового розвитку дитини, її уявлень про довкілля, рівень сформованості розумових операцій і розвитку зв'язного мовлення. Методика складається із двадцяти двох запитань та містить такі шкали як: незрілість, середня зрілість та шкільна зрілість.

#### **Тест "Тривожність" (за Теммл, Дорка, Амен)**

Мета: визначення рівня тривожності. Тест складається із 3 14 картинок розміром 8,5 на 11 см у двох варіантах (для хлопчиків і для дівчаток). Кожен малюнок сюжетно є типовою для життя дитини ситуацією. Тест має наступні шкали: слабкий, середній, добрий та високий рівні тривожності.

#### **Тест "Словниковий запас"**

Мета: визначення наявного в дитини необхідного словникового запасу, що дає змогу успішно розпочати навчання. Тест складається із чотирьох опитувальників і містить наступні шкали, що визначають рівні розвитку: слабкий, середній, добрий та високий.

Опис та інтерпретація результатів дослідження

**Відмінність рівнів тривожності серед здорових дітей та аутичних дітей.**

Можна зробити висновок про те, що у 48,1% аутичних дітей переважає високий рівень тривожності, у 31,7% переважає середній рівень тривожності, а в 20,2% дітей домінує низький рівень тривожності. Натомість у 22,4% здорових дітей переважає високий рівень тривожності, у 30,2% середній рівень та у 47,4% низький рівень тривожності. У аутичних дітей на відміну від здорових дітей вищий рівень тривожності.

**Відмінність рівнів психосоціальної зрілості серед здорових дітей та аутичних дітей.**

У 30,3% аутичних дітей переважає психосоціальна незрілість, серед 49,2% дітей переважає середня зрілість та серед 20,5% шкільна зрілість. Натомість, у 39% здорових дітей переважає незрілість, у 20% виявлена середня зрілість та у 41% дітей властива шкільна зрілість. У здорових дітей вищий рівень шкільної зрілості, що свідчить про сформованість розумових операцій і розвиток зв'язного мовлення.

Також у 25,4% аутичних дітей високий рівень словникового запасу, у 30% дітей середній рівень словникового запасу і в 44,6% низький рівень словникового запасу. Натомість, у 60,5% здорових дітей високий рівень словникового запасу, у 26% середній та у 13,5% дітей низький. Це свідчить про те, що у здорових дітей вищий рівень словникового запасу.

Порівняння психологічних властивостей готовності до навчання в школі здорових дітей та аутичних дітей.

Для порівняння двох груп було використано т-тест.

При рівні  $p < 0,05$  виявились такі відмінності:

- відмінність у рівні словникового запасу ( $t = 0,004$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,9965$ ), в групі здорових дітей рівень прояву цієї ознаки. Це можна пояснити тим, що діти, які нормально розвиваються швидше опановують нові слова, на відміну від аутичних дітей, в яких порушене сприймання а також мовлення.

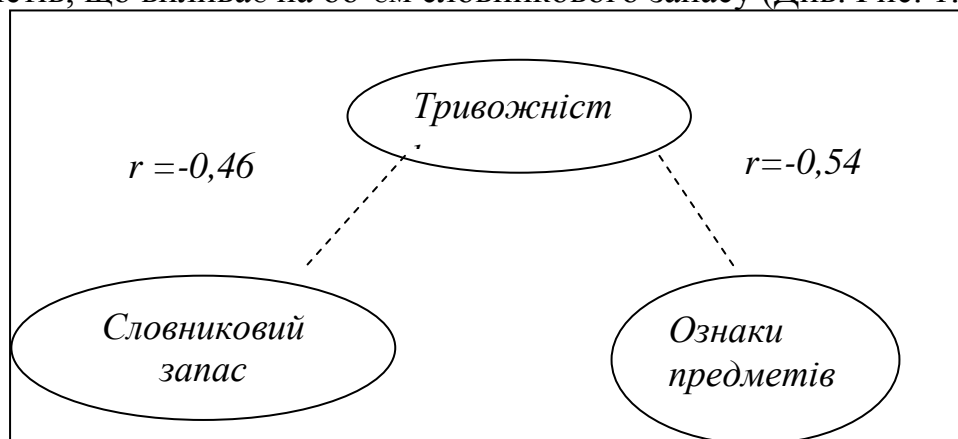
- у рівні психосоціальної зрілості ( $t = 0,477$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,6344$ ). У здорових дітей вищий рівень прояву психосоціальної зрілості, на відміну від високо функціональних аутичних дітей. Це можна пояснити тим, що у здорових дітей вищий рівень розумового розвитку, що виражається у сформованості розумових операцій і розвитку зв'язного мовлення. Натомість, у аутичних дітей мова та розумовий розвиток розвиваються повільніше, а також порушений соціальний розвиток.

- відмінність у рівні тривожності ( $t = 2,684$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,3205$ ). У здорових дітей нижчий рівень тривожності, на відміну від аутичних дітей. Це можна пояснити підвищеною сенсорною чутливістю аутичних дітей, що зумовлює їх вищий рівень тривожності.

## Кореляційний аналіз

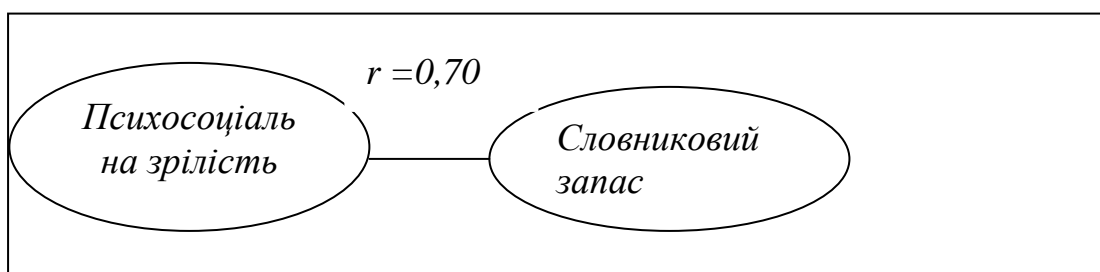
### Кореляції у групі аутичних дітей

Встановлений обернений кореляційний зв'язок між тривожністю та словниковим запасом ( $r = -0,46$ ), із зростанням тривожності знижується словниковий запас аутичних дітей. Високий рівень тривожності перешкоджає повноцінному розвитку дітей. Виявлений обернений кореляційний зв'язок між тривожністю та ознаками предметів ( $r = -0,54$ ), із зростанням тривожності знижується запам'ятовування ознак предметів, що впливає на об'єм словникового запасу (Див. Рис. 1.).



**Рис. 1** Взаємозв'язок тривожності, словникового запасу та ознак предметів

Також виявлений прямий кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та словниковим запасом ( $r = 0,70$ ), із зростанням рівня психосоціальної зрілості зростає рівень словникового запасу. Це можна пояснити тим, що наявність розумового розвитку, сформованість розумових операцій і зв'язного мовлення сприяє розвитку словникового запасу у аутичних дітей.



**Рис.2** Взаємозв'язок психосоціальної зрілості та словникового запасу

### Кореляції у групі здорових дітей

Виявлений прямий кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та ознаками предметів ( $r = 0,58$ ), із зростанням рівня

психосоціальної зрілості зростає рівень словникового запасу, запам'ятовування дітьми ознак предметів. Це можна пояснити тим, що високий розумовий розвиток дитини, сформованість розумових операцій сприяє розвитку мовлення. Встановлено обернений кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та тривожністю ( $r = -0,60$ ), із зростанням психосоціальної зрілості знижується тривожність. Це можна пояснити тим, що високий розумовий розвиток дитини підвищує її впевненість у власних силах та знижує тривожність (див. рис. 3.)



**Рис. 3. Взаємозв'язок психосоціальної зрілості, ознак предметів та тривожності**

### **Факторний аналіз у групі аутичних дітей**

Фактор 1 пояснює 35% дисперсії, і має назву "Тривожність". Представлений такими шкалами як: різні значення ( $r=0,862$ ,  $p=0,7$ ), ознаки предметів ( $r=0,842$ ,  $p=0,7$ ), тривожність ( $r=-0,771$ ,  $p=0,7$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали різні значення. Найменше факторне навантаження характерне для шкали тривожність. Це можна пояснити тим, що збагачення словникового запасу різними значеннями слів та ознаками предметів дітей дошкільного віку знижує рівень їх тривожність, оскільки ці властивості взаємопов'язані.

Фактор 2 пояснює 27% дисперсії, і має назву "Психосоціальна зрілість". Представлений такими шкалами як: словниковий запас ( $r=0,882$ ,  $p=0,7$ ), психосоціальна зрілість ( $r=0,903$ ,  $p=0,7$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали психосоціальна зрілість, а найменше для шкали словниковий запас. Це можна пояснити тим, що діти дошкільного віку, у яких добре розвинений словниковий запас мають високий рівень розумового розвитку, у таких дітей рівень сформованості розумових операцій і розвитку зв'язного мовлення відповідає віку дитини та досяг шкільної зрілості.



### **Факторний аналіз у групі здорових дітей**

Фактор 1 пояснює 39% дисперсії, і має назву "Психосоціальна зрілість". Представлений такими шкалами як: ознаки предметів ( $r=0,783$ ,  $p=0,7$ ), психосоціальна зрілість ( $r=0,868$ ,  $p=0,7$ ), тривожність ( $r=0,737$ ,  $p=0,7$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали психосоціальна зрілість. Найменше факторне навантаження характерне для шкали тривожність. Це можна пояснити тим, що діти дошкільного віку, які активно вивчають ознаки різноманітних предметів, збагачуючи свій словниковий запас, розвивають власний розумовий розвиток впевнені у власних силах, і це знижує їх тривожність.

Фактор 2 пояснює 14% дисперсії, і має назву "Словниковий запас". Представлений такими шкалами як: різні значення ( $r=0,762$ ,  $p=0,7$ ), наявність дієслів ( $r=0,049$ ,  $p=0,7$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали різні значення, а найменше для шкали наявність дієслів. Це можна пояснити тим, що вивчення дітьми різних значень слів сприяє насиченням новими дієсловами словникового запасу дітей.

### **Факторний аналіз у загальній групі**

Фактор 1 пояснює 31% дисперсії, і має назву "Психосоціальна зрілість". Представлений такими шкалами як: словниковий запас ( $r=0,749$ ,  $p=0,7$ ), психосоціальна зрілість ( $r=0,751$ ,  $p=0,7$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали психосоціальна зрілість. А найменше факторне навантаження характерне для шкали словниковий запас. Це можна пояснити тим, що діти дошкільного віку, у яких добре розвинений словниковий запас мають високий рівень розумового розвитку, у таких дітей рівень сформованості розумових операцій і розвитку зв'язного мовлення відповідає віку дитини та досяг шкільної зрілості, оскільки ці властивості взаємопов'язані.

Фактор 2 пояснює 24% дисперсії, і має назву "Ознаки предметів". Представлений такими шкалами як: різні значення ( $r=0,832$ ,  $p=0,7$ ), ознаки предметів ( $r=0,875$ ,  $p=0,7$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали ознаки предметів, а найменше для шкали різні значення. Це можна пояснити тим, що діти дошкільного віку, які збагачують свій словниковий запас різними значеннями слів краще виокремлюють ознаки предметів та розвивають мовлення.

У аутичних дітей на відміну від здорових дітей вищий рівень тривожності. Натомість, у здорових дітей переважає вищий рівень шкільної зрілості, що свідчить про сформованість розумових операцій і розвиток зв'язного мовлення та вищий рівень словникового запасу.

Отже, можна зробити висновок про те, що у здорових дітей вищий рівень словникового запасу, психосоціальної зрілості, та нижчий рівень тривожності. Натомість у групі аутичних дітей нижчий рівень

словникового запасу, психосоціальної зрілості та вищий рівень тривожності.

У групі аутичних дітей виявлені обернені кореляційні зв'язки між тривожністю, словниковим запасом і ознаками предметів. Та прямий кореляційний взаємозв'язок між психосоціальною зрілістю та словниковим запасом. Натомість, у групі здорових дітей виявлено прямий кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та ознаками предметів та виявлено обернений кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та тривожністю.

Згідно із факторним аналізом наступні результати: у дітей досліджуваних груп виявлені схожі шкали у другому факторі, це словниковий запас. Це можна пояснити тим, що як у здорових дітей, так і в аутичних дітей розвивається словниковий запас та мовлення, проте у групі аутичних дітей мова розвивається із затримкою.

Таким чином з проаналізованого поняття готовності до навчання, а також отриманих результатів дослідження можемо зробити висновок про недостатню готовність аутичних дітей до школи у порівнянні з здоровими дітьми. Однак це не виключає можливості їхнього навчання, а стимулює до вдосконалення системи психологічного супроводу аутичних дітей у дошкільний і шкільний періоди.

#### **Список використаних джерел**

1. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. – М.: Педагогика, 1985. – С. 3-20, 43-57.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 328 с.
3. Готовность к школе / Под ред. М. Дубровиной. – М.: Владос, 1995. – 289 с.
4. Завтра в школу / За ред. В.К. Котирло. – К.: Радянська школа, 1977. – 128 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
6. Особенности психического развития детей 6 – 7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М: Наука, 1998. – 179 с.

The article analyzes the concept of psychological preparedness training, defined and described the level of psychosocial maturity, anxiety, vocabulary in autistic children and healthy children.

**Keywords:** "autistic child" readiness for school, psychosocial maturity, anxiety, vocabulary.

*Отримано 20.2.2012*

УДК 376-056.34:376.016:811.161.2-028.31

*Т. Марчук*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІНТЕНСИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

У статті йдеться про деякі фактори, що сприяють поліпшенню свідомого оволодіння знаннями з рідної мови на уроках у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції. До них належать: достатній мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку; чітка система вивчення цього предмета у школі з врахуванням граматичних закономірностей рідної мови та розумових можливостей дітей. Зосереджується увага на роботі з розвитку мовленнєвих узагальнень, автоматизації мовленнєвих навичок шляхом запровадження репродуктивних вправ з дотриманням принципу протиставлення при доборі граматичного матеріалу

**Ключові слова:** мовленнєві навички, граматичне значення, мовна система, синтагми, словосполучення, комунікативна одиниця.

В статье представлены некоторые факторы, направленные на совершенствование сознательного овладения знаниями по родной речи на уроках в начальной школе интенсивной педагогической коррекции. К ним относятся: достаточное речевое развитие детей дошкольного возраста, определение четкой системы изучения этого предмета в школе с учетом грамматических закономерностей родного языка, а также умственных возможностей детей. Обращается внимание на развитие речевых обобщений у детей, автоматизацию речевых навыков путем выполнения репродуктивных упражнений с учетом принципа противопоставления при подборе грамматического материала.

**Ключевые слова:** грамматическое значение, языковая система, синтагмы, словосочетание, коммуникативная единица.

Вирішальне значення для систематичного вивчення рідної мови у школі інтенсивної педагогічної корекції є усвідомлення дитиною мовної дійсності: усвідомлення мовленнєвих звуків, виділення слів і речень із суцільного мовленнєвого потоку. На цьому рівні основні мовленнєві навички та вміння переходять із «... автоматичного плану у план довільний...» (Л.С.Виготський), що забезпечує більшу

ефективність мовленнєвого спілкування, майбутнє оволодіння мовленням.

Усвідомлення звуків мови, звукової структури слова вимагає здійснення звукового аналізу, як складної форми мовленнєвої дійсності. Його стан свідчить не лише про рівень знань у певній галузі об'єктивної дійсності, але й про рівень мисленнєвих операцій (Р.Є.Левіна, Д.Б.Ельконін). Оволодіння звуковим складом мови діти із затримкою психічного розвитку набувають у дошкільному віці шляхом мовленнєвих спостережень, порівнянь, узагальнень, фонетичного аналізу й синтезу тощо.

Оволодіння граматичними формами рідної мови за звичайних умов відбувається у процесі спілкування. Засвоєння мови вважається складним процесом, який проходить ряд стадій і має три основні періоди): 1) період оволодіння однослівним реченням та реченнями із кількох (головним чином із двох) слів; 2) період засвоєння граматичної структури речення, зв'язаний із формуванням граматичних категорій і їхнім зовнішнім вираженням, який розпочинається у дошкільному і продовжується у шкільному віці дитини; 3) період засвоєння морфологічної системи рідної мови

Другий період засвоєння граматичної будови мови значно відрізняється від першого і в майбутньому не має визначених кордонів. Зовнішні його показники обумовлені внутрішніми перетвореннями, у результаті яких члени речення оформляються граматичними засобами мови (О.М.Гвоздєв).

Отже, правильна будова речень може бути здійснена за умови володіння закономірностями зміни слів, оскільки структурну основу речення складає модель з'єднання форм – носіїв часткових і загальних граматичних значень.

Труднощі, з якими стикаються діти із затримкою психічного розвитку при граматичному оформленні слів у реченні, часто викликані недостатнім оволодінням звуковим складом слова, невмінням знайти граматичний зв'язок слів у реченні (помилки на зв'язки узгодження, керування), не володінням прийменниками: пропусками прийменників, зайвим їх вживанням та помилковим використанням у реченні тощо.

Оволодінню знаннями з рідної мови дітям часто заважає збіднений і недостатньо диференційований словниковий запас, недостатнє володіння дієсловами, прикметниками, нечітке розуміння та неправильне вживання слів синонімів тощо. На маючи належного мовленнєвого досвіду, вони затрудняються у точному, чітко розмежованому вживанні тих чи інших слів, у розрізненні узагальнених значень слів, не осмислюють ще значення префіксів, суфіксів, закінчень у словах. Тому не лише помилково засвоюють склад слова,

але й не вміють граматично його оформити. Особливо яскраво це проявляється у змішуваннях та замінах слів і частин слів.

Реалізація завдань з практичного оволодіння граматичними закономірностями мовлення, граматичною будовою мови у значній мірі залежить від методичних засобів та від способів навчання дітей із затримкою психічного розвитку систематизувати мовленнєві факти. Вивчення рідної мови у процесі навчання дітей цієї категорії мусить спиратися на чітко визначену систему з відповідним відбором граматичного матеріалу.

На основі вивчення широкого педагогічного досвіду, аналізу особливостей мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, експериментальних досліджень висвітлюються такі принципи навчання їх рідної мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції:

1) початкове засвоєння мови дитиною має відбуватися в умовах максимального збагачення спеціально організованої мовленнєвої практики;

2) особливе місце мусять зайняти використання і корекція самостійно здобутих дитиною мовленнєвих знань; 3) своєрідність мовленнєвого розвитку дитини із ЗПР висуває вимогу відбору такого учбового матеріалу з мови і створення таких умов оволодіння ним, які б враховували шляхи переходу до узагальненого усвідомлення дійсності на основі рідної мови. Ці загальні принципи можуть бути реалізовані лише з врахуванням закономірностей рідної мови. Саме граматично оформлене мовлення дозволяє мові здійснювати її функцію, тобто слугувати засобом спілкування між людьми (В.Г.Адмоні).

Дитина із ЗПР, оволодіваючи граматичними закономірностями мови, одночасно уточнює і значення слів. Оскільки граматичне значення слова більш абстрактне і уособлене, ніж лексичне, то виникає необхідність розкриття граматичної форми слів. Позначення явища навколишньої дійсності в узагальненій мовній формі може виникнути у дитини лише на лексико-граматичній основі. Л.В.Щерба зазначав, що говоріння у всіх випадках з'являється тоді, коли мовний матеріал починає перетворюватися в мову, тобто коли у мовника починають формуватися граматичні й лексичні правила. Правильна побудова речення, як основної одиниці, що висловлює закінчену думку, не може бути здійснена без уміння користуватися законами морфологічної зміни слів. Отже, процес оволодіння мовою у школі інтенсивної педагогічної корекції передбачає єдність синтаксичних та морфологічних її закономірностей.

Таким чином, оволодіння рідною мовою дітей із ЗПР мусить проходити у нерозривному зв'язку з роботою над словником. Початкове оволодіння граматичною будовою мови можливе лише на

основі практичного засвоєння законів морфології та синтаксису в їхньому нерозривному зв'язку. Практичне оволодіння граматичними закономірностями мови вимагає ознайомлення з основними значеннями граматичної зміни слів у складі речення та послідовне ознайомлення з кожною новою закономірністю на основі засвоєної.

На уроках грамоти, читання, у процесі повсякденного спілкування відпрацьовується розуміння окремих лексико-граматичних комплексів (словосполучень), що виражають певні значення. Їхня систематизація та введення у активне мовлення здійснюються на уроках граматики. Володіння одними й тими ж граматичними закономірностями на уроках читання та української мови забезпечує їхнє частіше вживання учнями. Отже, робота з розвитку мовлення в побуті забезпечує формування розуміння граматичних значень, а розвиток активних мовленнєвих навичок спирається на підготовлену основу закономірностей. Учні поступово оволодівають різними значеннями (об'єктними, просторовими, часовими, причиново-наслідковими та ін.) і засобами граматичного їх оформлення, що відбивається на роботі з формування граматичної будови мови.

Тому, очевидно, доцільно вважати, що в тематичному змісті граматичного матеріалу мусить виступати послідовність мовленнєвих умінь, співвідносних з характеристиками засвоєних одиниць. Така спрямованість навчального процесу, реалізуючи принцип усвідомлення, забезпечить реальне оволодіння цими умінями й навичками (Е.О.Вертоградська).

Оволодіння мовою, засвоєння граматичних норм хоч і здійснюється при провідній ролі спілкування – це не механічне і пасивне наслідування, а активний і творчий процес. Оформлення граматичних значень у рідній мові реалізується у морфологічній зміні слів і з допомогою службових слів.

Тематичний зміст матеріалу і послідовність його розміщення у системі формування граматичної будови мови визначаються тими граматичними зв'язками, які встановлюють взаємозв'язок між окремими граматичними закономірностями, логікою граматичних відношень, ступенем їхнього абстрагування. Так, у період практичного оволодіння мовою, в якості початкової форми використовується дієслово у теперішньому часі, так як ним позначається цілком конкретна дія дитини. Тому учні спочатку знайомляться із вживанням дієслів у теперішньому часі. Для відбору граматичного матеріалу варто брати до уваги такі показники: необхідність використання тієї чи іншої граматичної закономірності для побудови речення, поширеність граматичних закономірностей у повсякденному мовленні, їхня типовість.

Система практичного формування граматичної будови мови походить в основному із закономірностей, які реалізуються простим

реченням. Просте речення являє собою структуру, що складається із елементарних синтаксичних одиниць. Складне речення – це організація простих речень. Всі основні морфологічні закономірності виражаються тими зв'язками, які представлені компонентами простого речення.

Поняття «граматика» лінгвісти розглядають як розділ мовознавства, що вивчає: а) будову слова й речення; б) сукупність правил зміни і сполучення слів тощо. Сутність мовної системи полягає в тому, що речення, які функціонують у мовленні, можуть бути зведені до певної кількості схем (моделей) їхньої побудови, тобто до певної кількості структур. Ця властивість мови забезпечує її засвоєння дитиною у природних умовах безпосереднього спілкування (Л.В.Щерба).

Сутність, цілісність та внутрішня організованість мовної системи з психологічними закономірностями оволодіння (людина у своєму мовленні завжди використовує моделі), слугують основою для методичних пошуків у напрямку вивчення рідної мови школярами із затримкою психічного розвитку.

Використання моделей в основному пропонується з метою вивчення іноземної мови. О.О.Леонт'єв дає обґрунтування використання моделей у системі практичного оволодіння мовленням, вважаючи, що модель – це функція орієнтування в предметі, і модель – як орієнтувальна основа мовленнєвої дії (2). Модель мусить розкрити внутрішню організацію висловлювання, його змістову сторону. З іншого боку, модель мусить відобразити варіативність конкретного мовного оформлення цього змісту.

При такому підході до визначення змісту роботи за моделями граматична система мови подається у двох планах: як система взаємодії висловлювання з одиницею змісту, і як система засобів, які слугують цій взаємодії. У відборі й оформленні моделей провідну роль відіграє семантика, оскільки вона визначає форму в орієнтувальній основі мовленнєвої дії. Це й визначає об'єм моделюючої одиниці висловлювання – синтагми (словосполучення). Речення стає вторинною одиницею.

На думку лінгвістів, словосполучення – це найбільш рухлива і менша, ніж речення, значуща одиниця, яка буде більш досяжною для огляду та порівняння, а також моделювання за аналогією. «... Без граматично оформленого словосполучення не може бути речення, а розрізнення у сполученні слів обумовлюють розрізнення у значенні речень (1).

В основі словосполучення має бути не лише структурний, а й семантичний фактор. У його складі обов'язковим є стержневе (провідне) слово, тому словосполучення утворюється у відповідності з правилами сполучення цього слова з іншими словами.

Смислові відношення, на основі яких утворюється словосполучення, відображають існуючі відношення в реальній

дійсності. Система граматичних форм стержневого слова визначає місце всього словосполучення в ряді інших структурних типів.

У реченні, як закінченій логічній одиниці, знаходять своє відображення категорії відношень. Але ця реалізація в рамках речення виступає сумарно; окремі, часткові граматичні відношення виражаються дрібнішою синтаксичною одиницею – словосполученням.

Розрізняють словосполучення іменні, дієслівні і прислівні. За смисловими відношеннями словосполучення поділяються на три групи: а) визначальні (атрибутивні): глибоке озеро; б) об'єктні : працює водієм; в) обставинні зі значеннями: визначально-обставинними: читати голосно; часовими: зустрічатися весною; просторовими: поїхати далеко; причинними: запізнитися через непогоду; мети: поїхати вчитися.

Методисти вважають, що словосполучення, як одна із складових частин синтаксису, має велике значення для вивчення рідної мови у школі, оскільки це мінімальна синтаксична одиниця, на аналізі якої легко показати функції відмінків, родових та власних закінчень, прийменників, особливості узгодження й керування між членами речення, завдяки чому можна уявити необхідність того чи іншого написання.

Отже, при вивченні рідної мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції робота над словосполученням мусить зайняти належне місце, оскільки вона сприятиме подоланню недоліків у формуванні граматичних умінь учнів, їхньої орфографічної грамотності і сприятиме загальному мовленнєвому розвитку.

Увага до словосполучень привертається завдяки самій їхній типології, закономірностям їхнього утворення, які відображають мовну специфіку. У системі практичного оволодіння граматичними закономірностями мови учнями початкової школи інтенсивної педагогічної корекції словосполучення мають стати відповідною одиницею, будівельним матеріалом для речення. З їхньою допомогою діти оволодіють нормами узгодження й керування між словами з метою попередження й виправлення помилок; використовують словосполучення для формування орфографічних навичок; оволодівають граматичними знаннями й уміннями, спрямованими на усвідомлення структури словосполучення.

Доцільно визначити принципи відбору граматичного матеріалу для його вивчення учнями початкової школи інтенсивної педагогічної корекції. До них належать: 1) ступінь необхідності певного граматичного явища для побудови основних типів речення; 2) зразковість (еталонність) тобто здатність даної граматичної конструкції слугувати зразком, моделлю для побудови за аналогією; 3) поширеність (частотність) граматичного явища; 4) діапазон використання даного граматичного явища; 5) здатність даної форми



чи граматичного значення слова входить в можливо більшу кількість лексико-граматичних сполучень; б) багатозначність комбінації чи форми, її омонімічність.

Оволодіння системою лексико-граматичних засобів на уроках рідної мови можливе на основі формування в учнів мовних узагальнень шляхом використання достатньої кількості аналогічних або близьких за певною ознакою слів чи синтаксичних конструкцій. Основна увага концентрується на лексико-граматичних засобах висловлювання і на деяких специфічних для рідної мови сполученнях слів і речень. Узагальнення йдуть завдяки виділенням прийменників, сполучників, прислівників та інших службових частин мови та практичного аналізу тих конструкцій, у яких вони вживаються. Учні поступово оволодівають різними значеннями (просторовими, часовими та ін.) і засобами їхнього граматичного оформлення, що знаходить своє відображення у змісті практичної роботи з формування граматичної будови мови.

Так, найпростішим способом висловлення просторових відношень є прийменникові сполучення. Прийменник є основним виразником відношень між предметом і дією. Наприклад, прийменники на, в, під, над, з, перед, через сприймаються у певному синтаксичному ключі, вони ніби передбачають просторові позначення. Разом з тим, власне значення прийменників не може проявлятися поза зв'язком із відмінковою формою певної назви особи чи предмета.

Грамматичне оформлення іменника залежить від змісту дієслова. Склад словосполучень, що означають просторові відношення, визначається лексичними засобами (дієслово+прийменник): кладе під..., лежить на...; іменник існує лише для уточнення просторової спрямованості, і його форма залежить від перших двох членів сполучення. Для правильного висловлення просторових відношень необхідно у першу чергу орієнтуватися на засвоєння значень дієслова і прийменника.

Прийменники, в силу своєї семантичної несамотійності являють собою уособлену категорію, хоч ступінь їхньої абстрагованості різна. Прийменники, що означають просторові відношення, відзначаються більшою конкретністю, ніж інші. Однак і вони неоднозначні.

Діти із затримкою психічного розвитку мають труднощі при оволодінні прийменниками. Вони часто не розрізняють їх за значенням, особливо в тих випадках, коли нечітко володіють значенням дієслова. Тому необхідно практикувати вживання словосполучень і речень із прийменниками, що виражають просторові відношення у процесі активного мовлення. А далі вводити прийменникові структури у речення, на яких будуються вправи у підручнику з рідної мови. При цьому спочатку ознайомлювати дітей із

найпростішими значеннями просторових відношень, поступово переходити до ускладнених словосполучень.

У процесі пізнавальної активності дитина із затримкою психічного розвитку осмислює діяльність, якій властивий не лише простір, а й час. Часові відношення між фактами, подіями виражаються переважно частиною мови, яка називає дію (читати), чи оформлює різні процеси у вигляді дії – стан, прояви, ознаки, зміна ознаки, ставлення до будь чого, будь кого (сподіватися, любити, рости).

Для уточнення часових відношень разом із дієсловами при необхідності вживаються прислівники (тепер, вчора, давно). Для уточнення часової характеристики дії мовними засобами дієслово виступає у системі часових форм. У сучасній українській мові розрізняють форми теперішнього, минулого та майбутнього часів дієслова.

Володіння всією різноманітністю значень і відтінків категорій часу засобами їхнього граматичного вираження можливе в результаті довгої мовленнєвої практики. У період практичного оволодіння граматичними категоріями діти повинні отримати найпростіші поняття про категорію часу, яка включає дієслівну дію у реальну дійсність.

Першим часовим значенням має бути теперішній час, який подає дію в наочній ситуації. Далі, орієнтуючись на першооснову дієслівного часу (теперішній час) визначається минулий час дієслів. Співставлення двох часових значень (теперішній і минулий час) вимагає включення прислівника часу. Його семантичне вираження допомагає конкретизувати зміну дієслівної форми (сьогодні у порівнянні зі вчора; взимку у порівнянні з весно, літом) тощо.

Далі діти отримують поняття про видові відміни дієслів і способи їхнього вираження. Знайомляться з особливостями граматичного оформлення часових відношень, зв'язаних із дією, що відбувається, з тим, що відбувалося і буде відбуватися. Тут порівнюються три видових значення.

За тим учні закріплюють диференціацію видових розрізень дієслів і особливості граматичного оформлення часових відношень – минулий, теперішній і майбутній часи.

Практичне оволодіння мовою ґрунтується на міцно засвоєних навичках. Тільки завдяки навичці ми надаємо своєму мовленню певне оформлення. Навичка формується поступово у вправах. Уміння аналізувати, порівнювати встановлювати різницю, конкретизувати певну закономірність і робити узагальнюючі висновки – усе те, що набувається учнями через систему тренувальних вправ, мусить сприяти й виробленню учбових умінь (4).

У свій час К.Д.Ушинський звернув увагу на необхідність систематичності вправ. Практична спрямованість системи вивчення мови дітьми із ЗПР вимагає, щоб вправи у максимальній мірі забезпечували автоматизацію мовних навичок. «Не слід обмежуватися тим, що учень зрозуміє дане явище, необхідно, щоб у нього утворився динамічний стереотип... Необхідно добиватися автоматизації там, де їй належить бути» (3).

Тому перевагу слід надавати репродуктивним вправам, спрямованим на формування активних мовленнєвих навичок, не виключаючи, звичайно ж, рецептивні вправи. Визначення типу вправ та їхнього змісту мусить враховувати принцип протиставлення (контрастності) між схожими чи несхожими мовними фактами. Вправи, складені на основі використання принципу протиставлення допоможуть оволодінню граматичними закономірностями мови.

Отже, для засвоєння учнями із затримкою психічного розвитку граматичних норм рідної мови необхідне достатнє володіння звуковим складом слова, наявність диференційованого словникового запасу та досвід активного мовлення.

Вивчення рідної мови мусить спиратися на чітко визначену систему з відповідним відбором граматичного матеріалу та з врахуванням закономірностей рідної мови. Якісне оволодіння граматичними закономірностями мови забезпечить використання одних і тих же лексико-граматичних комплексів у повсякденному спілкуванні, на уроках грамоти, читання, рідної мови.

Тематичний зміст матеріалу і послідовність його розміщення у системі вивчення граматичної будови мови визначаються граматичними зв'язками, які вказують на взаємозв'язок між граматичними закономірностями.

В оволодінні закономірностями граматичної будови мови учнями із ЗПР значну роль відіграє робота над словосполученням.

Оволодіння системою лексико-граматичних засобів на уроках рідної мови у школі інтенсивної педагогічної корекції відбувається на основі формування мовних узагальнень, шляхом використання аналогічних за певною ознакою словоформ і синтаксичних конструкцій.

Практичне оволодіння рідною мовою можливе на міцно засвоєних навичках, здобутих дітьми через систему репродуктивних та рецептивних вправ, що забезпечують автоматизацію цих навичок, враховуючи при цьому принцип протиставлення між схожими і несхожими мовними явищами.

### Список використаних джерел

1. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя языка / В кн.: «Вопросы изучения детской речи». – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 466.
2. Жинкин Н.И. Из выступления на дискуссии / «Иностранные языки в школе». – 1954. – №3. – С. 91.
3. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Изд-во МГУ, 1970. – С.56.
4. Люблинская А.А. Работа над правописанием и грамматикой в общей системе работы в 1 классе./ Известия АПН РСФСР, вып. 70. – 1955.

The article presents some factors to improve the acquisition of conscious knowledge of their native language in the classroom in an elementary school teacher intensive correction. These include: adequate language development of preschool children, the definition of a clear system of studying this subject in the school taking into account the grammatical patterns of the native language, as well as the mental capacity of children. Attention is paid to the development of verbal generalizations in children, automation language skills through the implementation of reproductive exercises with the principle of opposition to the selection of grammatical material.

**Keywords:** grammatical meaning, language system, syntagm, the phrase, communicative unit.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376.- 056.264:376.1- 056.34**

*О.П. Мілевська*

### **ПРЕДИКАТИВНІ СХЕМИ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті висвітлено результати застосування психолінгвістичної методики доповнення тексту і визначеного на цій основі прийому предикативних схем як засобу формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** учні із затримкою психічного розвитку, розуміння тексту, предикативна схема, лексико-граматичні операції, мовно-мислинні операції.

В статье представлены результаты использования психолінгвістической методики дополнения текста; предложен метод предикативных схем в качестве приёма формирования понимания текста у младших школьников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** учащиеся с задержкой психического развития, понимание текста, предикативная схема, лексико-грамматические операции, рече-мыслительные операции.

Формування розуміння текстів є важливою дидактико-методичною проблемою освіти дітей з порушеннями інтелектуальної діяльності. Особливої ваги вона набуває у системі навчання учнів із затримкою психічного розвитку, які, як відомо, становлять більш продуктивну категорію у навчанні порівняно з розумово відсталими учнями [8].

В цілому, опанування читацькими вміннями супроводжується об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Це пов'язано із складністю механізму читання, який розцінюється як психофізіологічний (О.М. Корнєв, Р.І. Лалалева, М.Ю. Хватцев ін.); з особливостями методики навчання читання, яка опирається на складні для молодших школярів аналітико-синтетичні операції (М.С. Вашуленко, А.Й. Капська, Г.А. Олійник ін.); із станом психологічної та когнітивної готовності учнів початкових класів до оволодіння читацькими вміннями (Н.І. Гуткіна, Н.М. Компанець, Г.А. Кривоніс ін.). Особливо важливою є навичка свідомого читання, яка реалізується у здатності індивіда адекватно сприймати зміст прочитаного, проникати у глибинну семантику тексту. В цьому зв'язку труднощі у засвоєнні читацьких умінь, зокрема вміння свідомо сприймати зміст тексту, розуміти його, більш вірогідні для учнів з первинними порушеннями пізнавальної діяльності (розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення ін.)

Метою нашого дослідження було визначення прийомів формування розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), які допомагатимуть школярам здійснювати вербально-сміслову обробку текстів та проникати у їхню глибинну семантику.

Попередньо ми провели аналіз наукових досліджень щодо психолого-педагогічних аспектів проблеми навчання учнів із ЗПР (праці Л. М. Блінової, Л.С. Вавіної, Т.А. Власової, С.А. Домішкевич, Т.Д. Ілляшенко, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, Т.Ф. Марчук, 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 ін.). Окремі з них розкривають особливості читацького онтогенезу учнів даної категорії та його порушень. Зокрема,

наголошується на здатності учнів із ЗПР опанувати технічну сторону процесу читання, і, водночас, на труднощах опанування його внутрішньої сторони (розуміння прочитаного).

Разом тим, проведений нами аналіз показав, що методичні аспекти формування розуміння текстів в учнів із ЗПР представлені недостатньо. Загалом, розвиток читацьких умінь в учнів даної категорії здійснюється на основі використання загальноосвітніх методик навчання читання. Зрозуміло, що ці методичні засоби слабо орієнтовані на психофізіологічні особливості школярів із затримкою психічного розвитку.

Звернемось до тлумачення поняття розуміння тексту, яке водночас є складовою загальної проблеми розуміння. Серед наук, які розглядають дану проблему – педагогіка, психологія, лінгвістика.

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 [5]. Відповідно, розуміння тексту передбачатиме активізацію мислительних операцій, що дозволить виявити зв'язки у межах текстового повідомлення.

Психологія характеризує розуміння як складний пізнавальний процес ієрархічної структури, механізм якого ґрунтується на аналітико-синтетичній діяльності мозку, актуалізації старих умовних зв'язків та утворенні на цій основі нових (Л.П. Доблаєв, А.О. Смірнов ін.). Розуміння тексту має відповідність загальному механізму процесу розуміння і проходить певні стадії (за О.М. Корніякою): 1) перцептивна – сприймання мовних сигналів; 2) осмислення текстового матеріалу – структурування, ієрархія текстових елементів; 3) формулювання смислу тексту [4]. Науковці Д.М. Дубовіс-Арановська, Р.Г. Іванченко, О.М. Копиленко, С.Л. Рубінштейн та ін. вказують на те, що розуміння здійснюється за певних сприятливих умов, серед яких найбільшого значення набувають такі фактори, як лексико-граматичний склад тексту, означені в ньому смислові опорні пункти, повторення суттєвих елементів тексту, оптимальне співвідношення узагальнюючих та конкретизуючих компонентів.

Ми припускаємо, що молодші школярі із ЗПР відчуватимуть труднощі на усіх стадіях процесу розуміння тексту. Більшою мірою вони проявлятимуться на етапі осмислення тексту, що потребує здійснення операцій смислового структурування. Ці труднощі пов'язані з особливостями пізнавальної діяльності цих дітей, а саме: з несформованістю операційної основи діяльності, з недиференційованістю та неієрархізованістю діяльності, з примітивізмом процесів узагальнення та абстрагування тощо (Н.О. Менчинська, З.І. Калмикова, Т.Д. Пускаєва, Т.В. Сак ін.) [6].

Відповідно, одним із завдань нашого дослідження було визначення методичних прийомів, які б дозволяли учням опанувати практичні уміння структурування тексту, уміння встановлювати ієрархію текстових елементів, здійснювати узагальнюючі операції.

З точки зору лінгвістики тексту і психолінгвістики, текст – „це письмове повідомлення, об'єктивоване у вигляді письмового документу, що складається з низки висловлювань, поєднаних різними типами лексичного, граматичного і логічного зв'язку, які мають певний моральний характер, прагматичну установку і відповідно літературно опрацьоване” [3]. З огляду на дане тлумачення, зміст тексту стане доступним за умови виявлення закладених у ньому лексичних, граматичних і логічних зв'язків, на основі чого можливе встановлення морального компоненту.

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 тексту 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, щоб домогтися координації між розумінням та його реалізацією в процесі виконання учнями ряду спеціальних завдань. Поряд з цим, окремі методисти (А.Й. Капська, Л.О. Варзацька ін.) говорять про те, що завдання, які вимагають від учня розгорнутого висловлювання, неефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні.

Тому ми вважали за доцільне визначити спеціальні умови, за яких можливо оптимізувати формування розуміння текстів в учнів із ЗПР. Ми також вважаємо, що ці умови повинні визначатись вихідними характеристиками текстів, які в першу чергу підлягають сприйманню та смисловій обробці: лексико-граматичними, синтаксичними, семантико-логічними. Зазначимо, що адекватне сприйняття усіх цих характеристик дозволить надалі встановлювати текстові зв'язки різних типів, і, таким чином, наблизитись до цілісного розуміння тексту.

Ми пропонуємо *спеціальні завдання*, які максимально унаочнюють процес осмислення, процес вербалізації обробки змісту текстів. Ці завдання, водночас, сприятимуть виконанню розумових дій, спрямованих на безпосереднє розуміння змісту текстів.

Для проведення дослідження ми використали психолінгвістичну методику доповнення тексту, згідно якої учням пропонувалось заповнити у текстах пропуски (кожне п'яте-сьоме слово, незалежно від його лексико-граматичних чи інших ознак) [1]. Дана методика застосовується у психолінгвістиці для визначення ступеня розуміння тексту читачем;

певний відсоток заповнених пропусків вказує на відповідний рівень розуміння (там же). Аналіз процедури застосування методики доповнення тексту дозволив нам виявити, що процес заповнення пропусків у реченнях тексту щільно пов'язаний із сприйманням та аналізом загального змісту речення. В той же час, заповнюючи пропуски, необхідно здійснювати активні пошукові вербальні операції, добираючи слово відповідної семантики та граматичної форми. Шляхом застосування даної методики ми передбачали виявити особливості сприймання учнями зовнішньої форми тексту (лексико-граматичної) як основи його подальшого розуміння.

Ми також керувались положеннями про те, що текст має двояку природу: а) план змісту (внутрішній план), який представлений кількістю і послідовністю дій, подій тощо у конкретному тексті; б) план вираження (зовнішній план), який представлений лінгвістичними елементами, реченнями, їх послідовністю та ін. [2]. Під час аналізу тексту, вважає В.К. Воробйова, лінгвістичні ознаки та лінгвістичні конструкції, які в ньому використовуються (зовнішній план), мають вторинне значення по відношенню до предметно-змістової, логіко-фактологічної сторони (до внутрішнього плану). Проте, неадекватне їхнє сприйняття при первинній обробці тексту, нездатність оперувати ними призводить до неправильного сприймання внутрішнього плану. Відповідно, невірно інтерпретується предметно-змістова, логіко-фактологічна сторона тексту.

Логіка нашого дослідження: правильне заповнення учнями пропусків у тексті є свідченням адекватного сприймання і розуміння контекстних елементів, що лежить в основі здійснення мовно-мислинських операцій щодо аналізу тексту в процесі його розуміння. Під правильним заповненням пропусків ми розуміли дослівне відтворення пропущених слів, або використання синонімів (А.Й. Капська, Н.В. Чепелева ін.). Ми також звертали увагу на граматичну правильність заповнення пропусків, оскільки добір відповідної граматичної форми слова є свідченням його включення у систему семантичних і синтаксичних зв'язків, що є складовою процесу розуміння тексту. Згідно критеріїв оцінювання, прийнятих у лінгвістиці стосовно методики доповнення, текст вважається зрозумілим, якщо респондент правильно заповнює 80% і більше пропусків.

У дослідженні брали участь учні із ЗПР 4-х класів, яким ми запропонували матриці трьох текстів з пропусками. Обираючи експериментальні тексти, ми зупинились на оповіданнях з підручника для читання за 2-й і 3-й класи, оскільки порівняно з текстами із підручника за 4-й клас дані тексти простіші у лексичному та синтаксичному відношеннях. Застосування методики доповнення, по-суті, стало повторним зверненням до друкованих текстів і потребувало від учнів повторного аналізу письмового повідомлення (тексту) при його прочитуванні, оскільки у реченнях містились пропущені елементи. Дане



завдання, на нашу думку, якнайкраще стимулювало оптико-мнестичні процеси, що важливо для здійснення вербально-сміслової обробки змісту тексту.

Застосування методики доповнення показало загальну доступність цього прийому четверокласникам із ЗПР. Ми відзначили зацікавленість учнів у завданні, оскільки в процесі шкільного навчання вони не зустрічались із подібним.

Відповідно до кількості правильно заповнених пропусків (у відсотковому вираженні) ми визначили рівні сприймання учнями змісту текстів №1, №2, №3:

- IV рівень (високий) – відповідно до текстів 38%, 41%, 36% учнів;
- III рівень (достатній) – відповідно до текстів 40%, 37%, 32% учнів;
- II рівень (середній) – відповідно до текстів 13%, 20%, 14% учнів;
- I рівень (низький) – відповідно до текстів 9%, 2%, 8% учнів.

Зазначимо, що якість виконання учнями даної методики значно краща, ніж результати виконання інших методик (переказу, відповідей на запитання), попередньо проведених нами в рамках загального дослідження розуміння текстів учнями із ЗПР молодших класів.

При виведенні даних показників ми брали до уваги ідентичність відтворення пропусків із відповідними словами у вихідних текстах, або використання слів-замінників синонімічного характеру, які не спотворювали б змісту речень. Такі результати, на нашу думку, дозволяють зробити висновки про належний рівень сприймання і розуміння учнями контекстних елементів, розуміння змісту окремих слів (в даному випадку – пропущених), використання смислових зв'язків у реченнях з метою доповнення відповідними за смыслом засобами. Тобто, у значної частини четверокласників із ЗПР виявились наявними передумови для подальшої смислової обробки текстів.

Поряд з цим, ми спостерігали недостатню орієнтацію у лінгвістичних засобах вираження змісту текстів. Частими виявились словесні асоціації, які проявлялись у замінах слів в межах одного семантичного поля або неконтекстних замінах. В окремих випадках школярі дублювали попередні чи наступні слова з тексту, інколи – залишали пропуски незаповненими. Ми відзначили особливі труднощі у заповненні учнями пропусків у тих випадках, коли синтаксичні конструкції неповні чи мають інвертовану будову. Як відомо, розуміння таких висловлювань є складним [3].

Аналіз отриманих нами результатів виконання методики доповнення текстів учнями із ЗПР показав, що відтворення пропущених дієслів більш доступне школярам експериментальної групи, ніж відтворення інших пропущених частин мови; учні переважно вписували дослівну форму дієслова або дієслово-синонім у відповідній граматичній формі. Разом з цим, спостерігались наближені словозаміни, які більш характерні для спрощеної розмовної лексики.

Такі результати підтверджують висновки наукових досліджень про онтогенетичну первинність предикативності мовлення (за М.І. Жинкіним); про те, що усне і писемне мовлення мають загалом предикативний характер [1; 4].

На характер заповнення учнями із ЗПР текстових пропусків впливає нечіткість їхніх знань і уявлень про навколишнє, внаслідок чого виникають родо-видові словозаміни: замість „ставок, біля ставка” учні вживають „річка, біля води”, замість „хлюпають хвилі” – „шумить річка”, „море гуде”. Очевидно, що заміни такого типу можуть стати причиною неконтекстних смислових зв’язків. В свою чергу, смислова здогадка формуватиметься невірно, поступаючись місцем асоціативним зв’язкам.

Значні труднощі виникали в учнів при відтворенні пропущених прийменників, сполучників у поєднанні з іншими частинами мови, а також при відтворенні прислівників та дієслів неозначеної форми.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні узагальнення:

- учням із ЗПР 4-х класів властиві труднощі сприймання і подальшого відтворення засобів вираження змісту текстів (лінгвістичних засобів, конструкцій), на що впливає недостатнє орієнтування у внутрішніх (контекстних) і зовнішніх (міжконтекстних) зв’язках. В свою чергу, такі недоліки спричиняють виникнення словесних контекстних і неконтекстних асоціацій. Контекстні асоціації можуть стати причинами часткових, несуттєвих змін у розумінні смислу окремих текстових елементів, речень, в той час, коли неконтекстні асоціації призводять до формування неконтекстних смислових зв’язків і до значного спотворення розуміння;
- здатність сприймати і відтворювати дієвість (предикації) у текстах проявляється в учнів із ЗПР більшою мірою, тому може бути використана як прийом подальшої роботи з цими учнями над розумінням текстів;
- аналіз помилок у заповненні пропусків можна використовувати як засіб корекції лексико-граматичного боку мовлення в учнів із ЗПР.

Наступним етапом нашого дослідження була модернізація запропонованої нами методики доповнення. Ми керувались здатністю молодших школярів із ЗПР краще відтворювати пропущені дієслова у матрицях текстів. Тому запропонували прийом відтворення змісту тексту з опорою на дієслівний ланцюжок. Даний прийом ми назвали предикативною схемою (О.П. Мілевська, Т.Д. Ілляшенко), адже у лінгвістиці предикація розглядається як функція „дієслівного

комплексу” і ототожнюється з присудками (І.І. Мещанінов). Він ґрунтується на положенні про те, що основою висловлювання (речення) є предикативність [4], а процес відтворення учнями змісту тексту (у переказах чи відповідях на питання) передбачає виконання операцій породження висловлювань. При чому правильність відтворення змісту визначається якістю відтворення текстових предикатів, які, в свою чергу, сприятимуть відтворенню глибинно-семантичних відношень.

Пропонований нами прийом роботи з предикативними схемами передбачає відтворення учнями змісту тексту на основі встановлення смислових зв'язків (відношень) у предикативному ланцюжку: учням пропонується ланцюжок дієслів, виписаних у тій послідовності, у якій вони подані у цілому тексті. Змістом роботи у даному випадку є постановка смислових запитань від предикатів різного порядку з наступним відтворенням інших членів речення, які матимуть безпосередній зв'язок з кожним конкретним предикатом і, водночас, виконуватимуть роль відповіді на поставлене запитання. У процесі роботи зі схемами учні повинні встановити максимальну кількість залежних слів від кожного елемента предикативного ланцюжка шляхом постановки до дієслів смислових запитань. Елементи предикативних схем (дієслова) з'єднуються стрілками; від кожного дієслова учень з допомогою вчителя, а потім самостійно ставить запитання до залежних від нього слів. Процес постановки допоміжних запитань можна унаочнювати стрілками і записами відповідних запитань. На нашу думку, такий прийом дозволить учням із ЗПР оволодіти технікою розгортання змісту тексту. Наведемо приклад однієї із предикативних схем, складеної до оповідання В.О. Сухомлинського „По волосині”:

*(хто?) повела (кого? куди?). (хто?) був (яким?).*

*(хто?) збираючись (куди?), дала (що?) нести (що? кому? з чим?).*

*(кому?) здався (що? яким?). (хто?) понесла, дала (що? кому? з чим?).*

**Прийшовши (куди?), (хто? з ким?) сіли відпочити. (хто?) побачили, прилетіла (хто? яка? куди?). (хто?) принесла (що? у чому?).**

*(хто?) підвівся, глянув (на що?). (хто?) побачив (що?), (хто?) летіла (як? куди?), приносила (що?). (хто?) стояв (як?), відкривши (що? як?).*

*(хто? у кого?) запитав (як?): (хто?) носила (що?) і збудувала (що? яке?)*

*(хто?) відповіла (що саме?). Це (хто? яка?).*

*(хто?) стояв (який?). (коли? хто?) сказав: (хто?) нестиму (що? чиє? звідки?).*

На нашу думку, запропонований нами прийом предикативних схем створюватиме умови для наочно-дійового способу опрацювання

текстових матеріалів учнями із затримкою психічного розвитку. Дієслова-предикати виконуватимуть функцію смислових опорних пунктів тексту. Школярі матимуть змогу виконувати активні мнестично-мислинневі та лексико-граматичні операції, користуючись допоміжними запитаннями, які спочатку формулюватимуть під керівництвом учителя, а потім самостійно.

Стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми формування розуміння текстів в учнів із ЗПР і передбачає продовження досліджень у даному напрямку.

### **Список використаних джерел**

1. Белянин В.П. Тестовая методика дополнения как психолингвистический эксперимент // *Общение: теоретические и прагматические проблемы*. – М.: Ин-т языкознания, 1978. – С. 24-28.
2. 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.
3. Гальперин И.Р. О понятии "текст": Материалы научной конференции "Лингвистика текста". – М.: Наука, 1974. – Т.1. – С. 67.
4. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння. – К.: Т-во „Знання”, 1990. – 48 с.
5. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т.3. – С. 453-454.
6. 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.

The article presents the results of the use of psycholinguistic methods complement the text, as well as the receiving verbal schemes for the formation of the text comprehension in primary school children with mental retardation.

**Keywords:** school children with mental retardation, understanding of the text, verbal scheme, lexical-grammatical operations, speech-mental operations.

*Отримано 20.2.2012*

УДК 376.2

М. Д. Мога

## МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СПАСТИЧНИМИ ФОРМАМИ ДЦП

В статті розглянуто загальні методичні положення адаптивного фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку зі спастичними формами дитячого церебрального паралічу (ДЦП). Зроблено спробу систематизувати накопичений в вітчизняній корекційній педагогіці досвід реабілітації таких дітей засобами фізичного виховання.

**Ключові слова:** методичні особливості, адаптивне фізичне виховання, корекція рухових порушень, спастичні форми ДЦП.

В статье рассмотрены общие методические положения адаптивного физического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста со спастическими формами детского церебрального паралича (ДЦП). Сделана попытка систематизировать накопленный в отечественной коррекционной педагогике опыт двигательной реабилитации таких детей средствами физического воспитания.

**Ключевые слова:** методические особенности, адаптивное физическое воспитание, коррекция двигательных нарушений, спастические формы ДЦП.

Відомо, що при цьому складному захворюванні, насамперед, порушується рухова сфера дитини. Діти із ДЦП зазнають значних труднощів вже при освоєнні таких первісних, біологічно запрограмованих рухових функцій, як повзання, самостійне сидіння, стояння з опорою й без її, ходьба, лазіння, біг та стрибки. [1, 3]. В свою чергу, недоліки рухових функцій, їхні порушення негативно позначаються на загальному розвитку дитини, ускладнюючи його навчання, побутову й соціальну адаптацію.

В основних класифікаціях ДЦП можна виділити три основні форми рухових порушень: спастична, гіпотонічна й дистонічна. Частіше за все зустрічаються **спастичні форми** церебрального паралічу. Так, за класифікацією G. Molnar, спастика при ДЦП зустрічається в 75-85% випадків захворювання, геміпарез – в 10-15%, диплегія – в 35-40%, квадриплегія – в 25-30%. Таким чином, проблема спастики й вторинних

порушень, що впливають із її, є досить актуальною в корекційній педагогіці. Охарактеризуємо, хоча б коротко, особливості спастичних форм ДЦП, керуючись при цьому класифікацією К. О. Семенової:

1. **Спастична диплегія** – при якій пригнічуються руки й ноги, але ноги більшою мірою. Для даної форми характерно патологічне підвищення м'язового тону у тулубі й кінцівках. Існує два основних варіанти гіпертону м'язів при спастичній диплегії. В одних випадках, що зустрічається частіше, переважає підвищення тону м'язів-згиначів, що вже з раннього віку формує в дитини типову приводяще-згинательну позу. Діапазон рухів у суглобах при цьому значно обмежується, що призводить до поступового формування порочних установок у кінцівках або до контрактур. У цілому біомеханіка кістяка дитини піддається значним видозмінам [1, 2, 4].

Уже в перші місяці життя в таких дітей помітне відставання в руховому розвитку, що виражається в затримці формування основних біологічних локомоцій, таких як: пошукові рухи головою в положенні лежачи на спині, вертикалізація голови й формування опорно-випрямних реакцій рук у положенні лежачи на животі, самостійне перевертання зі спини на живіт і навпаки, повзання на животі, прийняття поз на чотирьох, повзання рачки, функція присаджування й самостійного сидіння [2, 4].

2. **Геміплегічна форма ДЦП** – коли більшою мірою страждають м'язи однієї половини тіла й кінцівок. У цьому зв'язку прийнято розрізняти правосторонній та лівосторонній геміпарез. При цій формі ДЦП із віком збільшується патологічна асиметрія кістяка, викликана дисбалансом м'язів, а також недорозвиненням (гіпотрофією) більш пригнобленої сторони. Мають місце множинні порушення постави у вигляді сколіотичних скривлень у хребті [1, 6].

3. **Гіперкінетична форма** (від "гіперкінези" – мимовільні, насильницькі рухи) – коли м'язовий тонус дитини нестабільний, мінливий і може варіюватися від стану гіпотонії до досить вираженої напруги окремих м'язових груп. Мова йде про загальний варіант м'язової дистонії, про дистонічну форму ДЦП. Досить часто гіперкінетичний синдром сполучається зі спастичним [2].

4. Найважчою формою ДЦП є **подвійна геміплегія**, коли однаковою мірою важко уражені як ліві, так і праві кінцівки, але руки страждають більше, ніж ноги. При цій формі ДЦП дитина практично не піддається ефективному лікуванню й відновленню втрачених функцій.

5. **Різні сполучення перерахованих вище спастичних форм** дитячого церебрального паралічу, приміром, спастична диплегія в сполученні зі спастичним правостороннім геміпарезом (коли права сторона тіла й праві кінцівки пригнічені більше, ніж ліві).

**Спастика** – це патологічне підвищення м'язового тонузу внаслідок гноблення або травматизації центральної нервової системи, що проявляється в різних формах з вираженою напругою флексорних (згинальних) і екстензорних (розгинальних) м'язів. Спастика найчастіше розвивається при травматизації рухових зон кори й центральних провідних шляхів головного мозку, а також спинальних провідних шляхів. Основними тут є внутрішньоутробна гіпоксія або родова асфіксія (киснева недостатність), а також родова травма черепно-мозкових структур. Досить часто спостерігаються сполучення гіпоксії й травми – от чому можна вести мову про гіпоксично-травматичну етіологію спастичних форм ДЦП. Стійка спастика може створити умови для розвитку м'язових контрактур, що надалі приведе до неможливості довільних рухів у дитини [1, 4, 7].

Підвищення м'язового тонузу найбільше часто проявляється в тугорухливості плечових суглобів, згиначах передпліччя й кисті; стискання й розтискування пальців; спостерігається спастика також і в м'язах, що приводять, стегна (стегна щільно наведені, гомілки схрещені); визначається згинальна установка ніг у колінних суглобах; підвищується тонуз і в підошовних згиначах стоп, у результаті чого дитина при ходьбі "загрибає" носками, тильне згинання стоп часто ускладнюється.

До **первинних рухових порушень** при спастичних формах ДЦП можна віднести наступне:

- I. **Гіпертонуз м'язів** верхніх і нижніх кінцівок.
- II. **Порушення скорочувальної здатності** м'язів.
- III. **Тугоруховість у суглобах** верхніх і нижніх кінцівок.
- IV. **Неправильні (порочні) установки** в тулубі й кінцівках.

Сполучена дія перерахованих вище первинних рухових порушень приводить до виникнення вторинних, більше приватних рухових розладів, таких як:

- 1) Порушення функцій кисті (хапальної, опірної, маніпулятивної).
- 2) Зниження сили м'язів верхніх кінцівок (руки при цьому стають слабкими, не здатними виконати певні дії з прикладенням необхідних зусиль).
- 3) Парез м'язів-розгиначів рук (тут задіється механізм реципрокної інервації: посилення тонузу згиначів призводить до автоматичного послаблення розгиначів).
- 4) Зниження опорної здатності рук – затрудняє повноцінну ручну опору при збереженні поз на чотирьох, при плазуванні тощо.
- 5) Порушення постави по типу кіфозу й сколіозу (кифосколіоза): при цьому тулуб неприродно згинається вперед у верхній частині і вбік в тому чи іншому відділі хребта.

6) Зниження опороздатності тазового пояса: особливо помітно, коли дитина з ДЦП починає освоювати функцію сидіння.

7) Зниження сили м'язів нижніх кінцівок: спастика в значній мірі порушує їх скорочувальну функцію.

8) Парез м'язів-розгиначів ніг: підвищення тонусу згиначів автоматично призводить до зниження сили розгиначів нижніх кінцівок.

9) Зниження опорної здатності ніг: стає особливо помітно при формуванні у дитини з ДЦП функції прямо стояння та ходьби.

10) Порушення функцій стоп (ресорної, перекату, що стопорить): проявляється при засвоєнні різновидів ходьби.

11) Порушення механізмів керування рухами (координації, точності, рівноваги): це негативно впливає на виконання рухів, де потребується ручна, ножна або загальна спритність.

12) У цілому помітно знижується результативність ручних і ножних рухових проявів: це можна побачити при виконанні дитиною зі спастичною формою церебрального паралічу таких рухових дій, як віджимання від підлоги в положенні лежачи на животі, плазування на чотирьох на передпліччях або кистях, метання предметів, ходьба на швидкість, вис на поперечині, різні лазальні дії, біг з прискоренням, підстрибування та ін.

У числі інших порушень при спастичних формах ДЦП виділяють також асоційовані розлади, що супроводжують основне порушення центральної нервової системи: різні соматичні негаразди, пов'язані з діяльністю внутрішніх органів і систем, сенсорні розлади (зору, слуху та ін.), порушення психічного розвитку. Однак в цій статті ми не ставили за мету їх розкривати, бо це потребує окремого розгляду.

Як відомо, ефективність педагогічної діяльності при корекції рухових порушень у дітей із ДЦП забезпечується системою медико-педагогічних заходів: лікувальних, оздоровчих, формуючих, зміцнювальних, розвиваючих, навчальних. Сучасні педагогічні теорії свідчать про необхідність комплексного підходу в реабілітації дітей з обмеженими руховими можливостями. Досвід і результати наукових досліджень свідчать про те, що ефективність корекційно-розвиваючих методик у роботі з дітьми зі спастичними формами ДЦП, може бути значно поліпшена за рахунок застосування спеціальних засобів, методів і методичних прийомів адаптивного фізичного виховання й ЛФК [2, 3, 7]. Принципи й методи використання корекційно-відновлювальних фізичних вправ у роботі з дітьми, що страждають на ДЦП, у тім або іншому ступені описані Н. А. Гросс, Ю. О. Гросс, М. М. Ефименко, В. Т. Кожевниковою, М. Д. Могой, В. В. Певченковим, К. А. Семеновою, Е. Г. Сологубовим, С. О. Холодовим і іншими. Однак зазначені методики, які передбачають використання в корекційній роботі спеціальних засобів фізичного виховання, необхідно адаптувати до дітей старшого



дошкільного й молодшого шкільного віку, а також до тонічної специфіки переважних спастичних форм дитячого церебрального паралічу. Це і є **метою** теперішньої статті.

Спочатку має сенс зупинитися на **загальних методологічних положеннях** корекційного фізичного виховання таких дітей, до яких відносяться:

1. **Комплексний підхід (принцип цілісності)** до корекції рухових порушень у дітей із церебральним паралічем, що передбачає всебічне створення умов для досягнення нормального функціонування основних фізіологічних механізмів в організмі хворих дітей за допомогою масажу, лікування положенням, трудотерапії, медикаментозного лікування та інше. У процесі виконання людиною будь-якої рухової діяльності беруть участь не окремі м'язи, а цілісний живий організм, що в аспекті рухових проявів являє собою рухову функціональну систему (РФУ).

2. **Принцип активності (діяльності)** – припускає примат діяльності над бездіяльністю, активності над пасивністю, руху над бездіяльністю. Цей принцип припускає, що дитина ДЦП повинен бути постійно зайнятий якою-небудь корисною діяльністю, насамперед – рухого-ігровий. Варто формувати в дітей зі спастичними формами ДЦП активну, діяльнісну, навчальну й загальну життєву позицію. Такий підхід є стрижневим у кондуктивній педагогіці Андраша Пете (Угорщина).

3. **Принцип тотального ігрового методу** – припускає, що ігровий метод зі сценарною побудовою заняття з фізичній культурі для дітей зі спастичними формами ДЦП повинен бути основним. Таке корекційне заняття проходить у вигляді "**фізкультурної казки**", обов'язково з **елементами драматизації**, що в значній мірі підвищить мотивацію дітей до автокорекції. У цьому плані педагог повинен виступати як режисер заняття, діти як актори, фізкультурний зал нагадувати сцену, а вправи – ролі (мізансцени). Яскраві ігрові образи зможуть у значному ступені стимулювати дітей до ігрової рухової діяльності, задіюючи при цьому величезний арсенал підсвідомих структур у вигляді архетипічних образів, древніх історичних асоціацій [5, 6].

4. **Принцип цільового рівня досягнення результату** – це шлях, по якому буде проходить педагогічний процес, його спрямованість:

А) **Екстенсивний варіант** – коли результат росте за рахунок збільшення кількості нових елементів, раніше не освоєних.

Б) **Інтенсивний варіант** – коли поліпшення в показниках досягається переважно за рахунок подальшого розвитку (удосконалення) тих елементів, які вже засвоїла дитина.

В) **Комбінований варіант** – поєднує у собі обидва вищеперерахованих варіанта.

Звичайно, розподіл варіантів умовно, оскільки процеси розширення діапазонів рухових проявів тісно зв'язані. Неминучий на першому етапі екстенсивний шлях поступово поміняється інтенсивним шляхом, більше близький до реальних умов життя [5, 6].

5. **Принцип специфікації** – передбачає постановку різного цільового рівня для тої або іншої категорії дітей із ДЦП. Виходячи зі специфіки форми церебрального паралічу й ступеня важкості рухових порушень, а також супутньому основному діагнозу проблем, можна умовно виділити три варіанти досягнення корекційного цільового результату:

а) **типовий варіант** – має на увазі досягнення дітьми з обмеженими можливостями в розвитку нормативних показників рухового розвитку здорових однолітків або уступаючи їм, однак дозволяє у відомій мірі успішно соціально адаптуватися;

б) **виборчий варіант** – це досягнення дітьми лише по деяких рухових функцій, якостей або параметрів рухів результатів здорових однолітків, у той час як по іншим вони будуть відставати від норми. Наприклад: при геміпаретичної формі церебрального паралічу на менш ураженій руці можна досягти нормативних показників здорових дітей по кистьовій динамометрії, швидкості рухів, маніпуляційним діям кисті та ін.;

в) **специфічний варіант**, при якому за окремими показниками рухового розвитку планується досягнення рухового рівня, що перевищує у здорових однолітків. Цей варіант має глибоке фізіологічне підтвердження науковими даними про наявних в організмі людини механізмів компенсації порушених функцій за допомогою заміщення її збереженими (за рахунок помітного посилення їхньої діяльності). Прикладом даного варіанта може бути погано пересуваючи дитина, здатна ходити тільки за допомогою додаткової опори. Сила м'язів верхніх кінцівок буде перевищувати рівень вікової норми здорових однолітків. Однак на практиці досить рідко застосовуються дані варіанти в "чистому виді", у більшості випадків корекційна програма має на увазі комплексне використання двох або трьох положень [5, 7].

Тепер охарактеризуємо більш **приватні методичні особливості** рухової реабілітації дітей зі спастичними формами ДЦП засобами корекційного фізичного виховання:

1. **"Теорія "гравітаційної осі" М. М. Єфименко**, заснована на ідеї подолання вертикального гравітаційного (здавлююча, тонізуюча) навантаження, що постійно діє на дитину, його кістково-м'язову систему (хребет), збільшуючи наявні проблеми. Виходячи з цього,

корекційну роботу необхідно починати з більш низьких розвантажувальних положень: лежачи на спині – з поступовим збільшенням навантаження до положення прямостояння, до ходьби, лазань, бігу та ін. (до більш складних, навантажувальних рухів) [7].

**2. Еволюційний (філогенетичний) принцип** – як основний у теорії й практиці фізичного виховання. Формування рухових умінь і навичок на заняттях повинне ґрунтуватися на еволюційних закономірностях розвитку дитини, що повторюють логікові становлення всього тваринного миру й дитини в період раннього онтогенезу. Педагог повинен як би повторювати на заняттях еволюцію в мініатюрі, послідовно освоюючи всі основні рухові режими (ОРР): "лежачий", повзальний, "сидячий", стоячий, ходьбовий і, по можливості, лазальний, біговий і стрибковий [6].

**3. Біомеханічний принцип** відбиває в методиці корекції рухових порушень у дітей із ДЦП загальновідоме в біомеханіці положення про те, що, чим нижче й горизонтальне розташування загального центра мас (ЗЦМ) над опорою, тим легше в енергетичному плані руховий режим для займаючих дітей. І навпаки, чим вище й вертикальне положення тіла при прийнятті якої-небудь пози або виконанні заданої вправи, тим складніше в енергетичному відношенні руховий режим. От чому методично більш коректно треба починати вправи з найнижчих, стосовно опори, поз із поступовим збільшенням навантаження до найвищій у даному положенні пози. Наприклад, освоюючи чотирьохопорне положення рачки, починати тренінг потрібно із вправ на низьких карачках, що нагадують "позу ембріона", потім переходити на середні карачки (з опорою на кисті й гомілці) і завершувати цей блок вправами на високих карачках (з опорою на кисті й ступні). Зрозуміло, що від першого вихідного положення до останнього помітно змінилася висота загального центра мас над опорою – вона збільшилася майже вдвічі. Приблизно в такому ж ступені збільшилося й фізіологічне навантаження на дитину [7].

**4. Принцип "закритого бутона"** побудова рухів також давно відомий у неонатології та педіатрії полягає в тому, що у дітей перших років життя біологічно м'язи-згиначі помітно більш розвинені, чим м'язи-розгинателі. При проведенні занять по фізичній культурі потрібно строго виконувати цю найважливішу "еволюційну" закономірність. Спочатку давати вправи, що корегують, на згинання м'язів тулуба й кінцівок і лиш потім – на розгинання. Причому частка згинальних вправ на перших заняттях (осінній цикл) повинна бути більшої, ніж розгинальних, потім установлювати деякий паритет, і лише у весняному циклі повинно помітно зрости частка розгинальних рухових дій. Звичайно, у кожному конкретному випадку необхідно враховувати специфіку форм ДЦП, зокрема, спастичного синдрому. Як

відомо, він може бути як згинальним у руках, так і розгинальним у ногах, і навпаки розгинальним у руках, згинальним у ногах. Традиційно, більшість занять у дітей із ДЦП повинно починати з різних варіантів "пози ембріона" [5, 7].

Виходячи з вищесказаного при проведенні занять необхідно використовувати так званий "контрастний метод вправи", що припускає зміну режиму рухової діяльності на протилежний:

- а) виконуючи з дітьми вправи в упорах – робити вправи у висах;
- б) статичні (упор на руках) вправи переміняти на динамічні (згинання й розгинання рук) рухи;
- в) виконуючи вправи у функціональному, силовому режимі, як, що м'язи рук утомилися – виконувати вправи на точність, координацію та ін.

**5. Цефало-каудальний принцип** першочерговий у тілесного тренінгу дітей із ДЦП. Також давно відомий у медицині за назвою "кранио-каудальний", "черепно-спинальний", "церебро-спинальний" [6].

Він відбиває біологічну закономірність розвитку та формування людського тіла "від тім'ячка – до п'ят", тобто від черепно-мозкових структур, шиї, плечового пояса й верхніх кінцівок – до м'язів таза та нижніх кінцівок з поступовою глобалізацією рухових проявів, коли в русі задіяні практично всі групи м'язів, як верхнього відділу тулуба, так і нижнього. Дидактично цей принцип можна сформулювати як від частки до цілого (загального).

Теоретична розробка й практична апробація основних принципів і методичних особливостей адаптивного фізичного виховання дітей зі спастичними формами ДЦП дозволяє цілеспрямовано й ефективно переборювати наявні в них типові рухові порушення.

#### **Список використаних джерел**

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимошина О. В. Детские церебральные параличи. – К.: Здоровье, 1988. – 328 с.
2. Гросс Н. А., Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: Советский спорт, 2000. – 220 с.
3. Детский церебральный паралич. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составители – Л. М. Шипицина и И. И. Мамайчук. – СПб.: Изд-во "Дидактика Плюс", 2003. – 520 с.
4. Ефименко Н. Н. Особенности двигательных нарушений дошкольников с церебральным параличом и пути их коррекции средствами физического воспитания: Дис... кан. пед. наук: 13.00.03; – Защищена 11.06.1987; Утв. 11.10.1987. – Одесса, 1986. – 204 с.

5. Ефименко Н. Н., Мога Н. Д. Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей. Винница, 2011. – 223 с.
6. Ефименко Н. Н., Сермеев Б. В. Содержание и методика занятий физической культурой с детьми, страдающими ДЦП. – М.: Советский спорт, 1991. – 54 с.
7. Мога Н. Д. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом: Дис... кан. пед. наук: 13.00. 03; – Защищена 18.01. 2008; Утв. 02. 07.2008. – Одесса, 2007. – 197 с.

The article considers the general methodological positions of the adaptive physical education preschool and primary school age of children with spastic forms of infantile cerebral palsy (CP). An attempt was made to systematize the accumulated experience in the domestic correctional pedagogy of motor rehabilitation of such children by the means of physical education.

**Keywords:** methodological features, adaptive physical education, correction of motor disorders, spastic forms of cerebral palsy.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 376.42**

*Д.Е. Науменко*

### **ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті розглядається проблема шкільної тривожності у учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ЗПР. Приводяться дані дослідження шкільної тривожності за допомогою «Тесту шкільної тривожності Філіпса».

**Ключові слова:** затримка психічного розвитку, шкільна тривожність.

В статье рассматривается проблема школьной тревожности у учащихся младших классов специальной общеобразовательной школы для детей с ЗПР. Приводятся данные исследования школьной тревожности при помощи «Теста школьной тревожности Филлипса».

**Ключевые слова:** задержка психического развития, школьная тревожность.

Для забезпечення рівного доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами удосконалюється сучасне українське законодавство. В той же час існує багато перешкод на шляху успішного оволодіння знаннями та навичками у загальноосвітній школі дітьми із затримкою психічного розвитку. Передусім вони стосуються особливостей інтелектуального та психофізичного розвитку дітей цієї категорії. Серед них – проблема шкільної тривожності, яка супроводжує дитину протягом усього періоду навчання в школі та може стати суттєвим фактором у незасвоєнні шкільної програми.

Не дивлячись на те, що тривожності присвячена значна кількість робіт, ця проблема не втрачає своєї актуальності, оскільки тривожність є серйозним ризик-фактором для розвитку психосоматичних відхилень і нерідко служить причиною виникнення стресових станів. З тривожністю можуть бути пов'язані причини виникнення шкільних неврозів, утруднення інтелектуальної діяльності, зниження розумової працездатності.

Нами була зроблена спроба вивчення шкільної тривожності у учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ЗПР. У дослідженні був застосований «Тест шкільної тривожності Філіпса», модифікований та адаптований для даної категорії дітей. Ця адаптація стосувалася кількості і формулювання деяких питань, що стосуються взаємин між школярами і вчителем. Особливістю і головною перевагою цього тесту перед іншими опитувальниками, є те, що він дозволяє виявити рівень тривожності в різних шкільних ситуаціях, визначити, в яких саме сферах внутрішньошкільних відносин локалізується тривожність і які конкретно форми приймає.

При обробці результатів нами були виділені питання, відповіді на які не співпадають з ключем тесту, які і реєструють прояви тривожності. При обробці підраховуються: по-перше, загальне число невідповідностей по всьому тесту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини; якщо воно більше 75% від загального числа питань тесту – про високу тривожність; по-друге, число невідповідностей по кожному чиннику тривожності, що виділяються в тесті.

Діагностика молодших школярів із ЗПР за модифікованою нами методикою Бімена Філіпса проводилася індивідуально з кожним учнем. Це було пов'язане з кількома причинами, однією з котрих була можливість спостереження за респондентом. Експериментатором зверталася увага на те, як поводить себе дитина під час опитування, як вступає в контакт з малознайомою людиною (до цього експериментатор проводив кілька групових бесід з учнями, був

присутнім на уроках та на самопідготовці), чи викликають несподівану реакцію якісь питання.

Експериментом було охоплено 22 учня перших класів (12 та 10 школярів) та 12 учнів другого класу. В результаті проведення експерименту були отримані нижчезазначені данні. Загальне число невідповідностей за всім тестом для кожного учня класу наведено в таблицях 1, 2, 3 відповідно для класів.

Таблиця 1

**Загальне число невідповідностей для кожного учня 1-А класу**

№	Х-члени групи	Кількість невідповідностей	Відсоткове вираження	Рівень тривожності
1	X <sub>1</sub> (1А)	24	47,04	нормальний
2	X <sub>2</sub> (1А)	27	52,92	підвищений
3	X <sub>3</sub> (1А)	29	56,84	підвищений
4	X <sub>4</sub> (1А)	20	39,2	нормальний
5	X <sub>5</sub> (1А)	32	62,72	підвищений
6	X <sub>6</sub> (1А)	23	45,08	нормальний
7	X <sub>7</sub> (1А)	29	56,84	підвищений
8	X <sub>8</sub> (1А)	19	37,24	нормальний
9	X <sub>9</sub> (1А)	28	54,88	підвищений
10	X <sub>10</sub> (1А)	23	45,08	нормальний
11	X <sub>11</sub> (1А)	37	72,52	високий
12	X <sub>12</sub> (1А)	25	49	нормальний

Таблиця 2

**Загальне число невідповідностей для кожного учня 1-Б класу**

№	Х-члени групи	Кількість невідповідностей	Відсоткове вираження	Рівень тривожності
1	X <sub>1</sub> (1Б)	24	47,04	нормальний
2	X <sub>2</sub> (1Б)	39	76,44	високий
3	X <sub>3</sub> (1Б)	21	41,16	нормальний
4	X <sub>4</sub> (1Б)	27	52,92	підвищений
5	X <sub>5</sub> (1Б)	32	62,72	підвищений
6	X <sub>6</sub> (1Б)	27	52,92	підвищений
7	X <sub>7</sub> (1Б)	22	43,12	нормальний
8	X <sub>8</sub> (1Б)	16	31,36	нормальний
9	X <sub>9</sub> (1Б)	41	80,36	високий
10	X <sub>10</sub> (1Б)	28	54,88	підвищений

Таблиця 3

## Загальне число невідповідностей для кожного учня 2-А класу

№	Х-члени групи	Кількість невідповідностей	Відсоткове вираження	Рівень тривожності
1	X <sub>1</sub> (2А)	23	45,08	нормальний
2	X <sub>2</sub> (2А)	30	58,8	підвищений
3	X <sub>3</sub> (2А)	21	41,16	нормальний
4	X <sub>4</sub> (2А)	29	56,84	підвищений
5	X <sub>5</sub> (2А)	29	56,84	підвищений
6	X <sub>6</sub> (2А)	26	50,96	підвищений
7	X <sub>7</sub> (2А)	Не вдалось отримати результат		
8	X <sub>8</sub> (2А)	42	82,32	високий
9	X <sub>9</sub> (2А)	24	47,04	нормальний
10	X <sub>10</sub> (2А)	19	37,24	нормальний
11	X <sub>11</sub> (2А)	10	19,6	нормальний
12	X <sub>12</sub> (2А)	39	76,44	високий

Загалом ми можемо бачити, що в кожному класі є діти в яких шкільна тривожність підвищена, висока та знаходиться в нормі. Середній показник рівня тривожності для 1-А класу складає 51,61%, для 1-Б класу – 54,29 %, для 2-А класу цей показник дорівнює 52,03%. Тобто можна сказати, що загальна тривожність кожного класу є трохи підвищеною, проте не більше ніж на 5% від крайньої межі норми.

Наступним етапом обробки отриманих результатів є визначення числа невідповідностей знаків по кожному чиннику (фактору) для кожного школяра. В адаптованій методиці було використано сім факторів прояву шкільної тривожності: загальна тривожність в школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу.

Кожен з цих чинників визначається сумою невірних відповідей на певні питання. Чинники визначаються за сумою від 5 відповідей до 21. Наведемо отримані результати деяких учнів.

X<sub>8</sub> (2А)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	>75	>75	>75	<50	>75	>75	>50
Рівень тривожності	Високий	Високий	Високий	Нормальний	Високий	Високий	Підвищений



Учениця під час проведення експерименту дуже нервувала, хоча старанно намагалася відповідати на питання. Анамнез дівчини показав, що вона має відхилення в психічному розвитку з раннього дитинства. Батьки страждають алкогольною залежністю і позбавлені батьківських прав, у зв'язку з чим дитина перебуває в інтернаті. Школярка дуже емоційна, часом не може свої емоції контролювати. Ведуча діяльність – ігрова, вчиться погано, на самопідготовці не встигає за класом. За фактором “Страх ситуації перевірки знань” кількість відповідей, які свідчать про тривожність дорівнює 100 %. Єдиний фактор, за яким тривожність була нижча за 50% - “Страх самовираження”

X<sub>11</sub> (1A)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	>75	<50	<50	>75	>50	>75	>75
Рівень тривожності	Високий	Нормальний	Нормальний	Високий	Підвищений	Високий	Високий

Дівчина навчається в школі перший рік, до цього перебувала з родичами. Словарний запас обмежений, під час спілкування з іншими (як дорослими, так і однолітками) сором'язлива. Інтерес до навчання проявляє. Під час проведення тестування часто перепитувала експериментатора, інколи довго замислювалася над запитанням. За I, IV і VI критерієм тривожність має високий рівень. Критерій “Низька фізіологічна опірність стресу” налічує 100% відповідей, які свідчать про тривожність. В той же час “Переживання соціального стресу” та “Фрустрація потреби в досягненні успіху” мають рівень тривожності в межах норми.

X<sub>5</sub> (2A)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	>75	<50	<50	>75	<50	>50	>50
Рівень тривожності	Високий	Нормальний	Нормальний	Високий	Нормальний	Підвищений	Підвищений

Загальний рівень шкільної тривожності підвищений. Учень має діагноз “гармонійний інфантилізм”. Під час уроків намагається краще за інших виконати завдання, коли щось не виходить – засмучується. До експериментатора був відкритим, проявляв зацікавленість в опитуванні, намагався зазирнути в протокол. Проте, за фактором “Страх самовираження” має 100 % рівня тривожності, що свідчить про психологічне витиснення цієї позиції. Має високий рівень тривожності за I фактором. За факторами II, III і V рівень тривожності відповідає нормі.

X<sub>10</sub> (1Б)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	>75	<50	<50	>50	>75	>50	<50
Рівень тривожності	Високий	Нормальний	Нормальний	Підвищений	Високий	Підвищений	Високий

Страждає на ЗПР соматогенного характеру, часто хворіє. Може по хворобі пропустити близько половини занять в чверті. Інфантильна, виглядає молодше свого віку. Рівень загальної тривожності підвищений. Має низькі рівні тривожності за факторами “Переживання соціального стресу”, “Фрустрація потреби в досягненні успіху”. В той же час перевірка знань викликає підвищену тривогу.

X<sub>8</sub> (1А)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	<50	<50	<50	>50	<50	0	<50
Рівень тривожності	Нормальний	Нормальний	Нормальний	Підвищений	Нормальний	Нормальний	Нормальний

Загальний рівень шкільної тривожності школярки становить лише 37,24% (19 невідповідностей). Діагноз – ЗПР церебро-органічного генезу. Зацікавленість в навчанні дівчина не проявляє, на уроці не може себе контролювати (може з нічого розсміятися, закричати). Спостерігається явна гіперактивність. За фактором “Страх не відповідати очікуванням оточуючих” усі відповіді співпали з ключем (0 невідповідностей). Лише за фактором “Страх самовираження” має підвищений рівень тривоги. Усі інші показники відповідають нормі.

X<sub>11</sub> (2А)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	<50	0	<50	<50	<50	<50	<50
Рівень тривожності	Нормальний	Нормальний	Нормальний	Нормальний	Нормальний	Нормальний	Нормальний

Має найменшу кількість невідповідностей серед усіх опитуваних учнів (10). Хлопець емоційний, активний, в навчанні зацікавлений. Користується повагою з боку однокласників. Проявляє талант у малюванні, яке йому дуже подобається. За фактом переживання соціального стресу має нульовий показник. За усіма іншими факторами тривожності його відповіді також свідчать про дуже низький рівень шкільної тривожності.

X<sub>2</sub>(1A)

№ фактору	I	II	III	IV	V	VI	VII
Показник	>75	<50	<50	>50	>50	>75	<50
Рівень тривожності	Високий	Нормальний	Нормальний	Підвищений	Підвищений	Високий	Нормальний

Дівчина страждає на затримку психічного розвитку психогенного походження. Має молодшу сестру, яка навчається у підготовчому класі. Високий рівень тривожності має місце при відповідях на питання факторів “Загальна тривожність в школі” та “Страх не відповідати очікуванням оточуючих”. Проте разом з цим було виявлено, що дівчина має рівні тривожності, які відповідають нормі за критеріями II, III, VII. При проведенні експерименту відволікалась, проте при проханні повернутися до дії продовжувала відповідати на питання тесту.

Аналізуючи дані, отримані під час дослідження ми можемо констатувати, що переважна більшість дітей із ЗПР конституційного походження мають низький рівень шкільної тривожності. Це можна пояснити тим, що діти, у зв'язку з особливостями свого психічного розвитку, не до кінця розуміють свій шкільний статус. Рівень відповідальності за шкільні обов'язки знаходиться на низькому рівні. Діти із затримкою психічного розвитку соматогенного генезу навпроти, мають підвищений та високий рівні шкільної тривожності. В уповільненні темпу психічного розвитку цих дітей значна роль належить стійкій астенії, що знижує не лише загальний, але і психічний тонус. На нашу думку несприятливі умови виховання дітей із ЗПР психогенного походження стали причинами того, що більшість цих дітей мають підвищений рівень тривожності. Якщо ж казати про дітей із церебрально-органічною затримкою, то в цьому випадку більшість дітей мають занижений рівень шкільної тривожності. В той же час є окремі діти у яких показник тривожності сягає близько 70% відповідей.

Таким чином, отримані результати виміру проявів шкільної тривожності в дітей із ЗПР дозволяють виділити наступне: діти із затримкою розвитку проявляють різні рівні шкільної тривожності в залежності від певного фактору. Найбільше негативних відповідей спостерігалось у дітей з приводу загальної тривожності в школі.

### Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Виховання дитини зі зниженим інтелектуальним розвитком в умовах сім'ї / За ред. Т. В. Сак. – К.: Науковий світ, 2008. – 156 с.

3. Зотова Ф. Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 163-168.
4. Кисова В. В., Конева И. А. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

In this article is examined the problem of school anxiety for children with delay of psychical development. These researches over of school anxiety are brought by means of «Fillip's test of school anxiety».

**Keywords:** Delay of psychical development, school anxiety.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376.064-056.313-053.4**

*І.М. Омельченко*

### **ПРОСТІР КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ: СТРУКТУРА, ЧИННИКИ НЕДОРОЗВИТКУ, УМОВИ ФОРМУВАННЯ**

У статті автором проаналізована структура, чинники недорозвитку та психолого-педагогічні умови формування простору комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, простір комунікативної діяльності, чинники недорозвитку, взаємини, дошкільник із затримкою психічного розвитку.

В статье автором проанализирована структура, факторы недоразвития и психолого-педагогические условия формирования пространства коммуникативной деятельности дошкольника с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, пространство коммуникативной деятельности, факторы недоразвития, взаимоотношения, дошкольник с задержкой психического развития.

Новий підхід до оцінки якості та концептуальні засади модернізації дошкільної освіти пов'язані з формуванням ключових компетенцій (В.О. Кальней, С.Є. Шишов, А.В. Хуторський та ін.). Означений підхід узгоджується з основними положеннями, що визначені Радою Європи та мають бути впроваджені у програмно-методичне забезпечення дошкільної освіти України. А саме: Базовому компоненті дошкільної освіти, Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”. Першою складовою комплекту науково-методичних матеріалів, пов'язаних із модернізацією змісту спеціальної дошкільної освіти, з гуманізацією її цілей і завдань є розроблена науковцями лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук програма розвитку і виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку „Віконечко”. Зазначена програма є першою державною програмою нового типу, в якій відображено вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Головним завданням сучасних спеціальних, інклюзивних груп дошкільних закладів, навчально-виховних комплексів для дошкільників із ЗПР є формування у дітей універсальних умінь і здатностей – ключових компетенцій: соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної, загальнокультурної, спеціальної. Цим компетенціям надається особливе значення не тільки в українському освітньому просторі, але й у країнах Європейського співтовариства. Засвоївши їх, дитина згодом може легко адаптуватись у світовому співтоваристві.

На сучасному етапі становлення вітчизняної корекційної педагогіки та спеціальної психології важливого значення для психічного розвитку дошкільника із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) набуває формування комунікативної компетенції і компетентності в просторі комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР.

У цьому зв'язку, метою нашої статті є розкриття місця комунікативної компетенції і компетентності в структурі простору комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. Відповідно, мета нашого дослідження відображена в наступних завданнях: проаналізувати в якості рівнів функціонування комунікативної діяльності категорії компетенції і компетентності; визначити чинники недорозвитку комунікативної діяльності та обґрунтувати напрями її формування у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Компетенція – це те, що породжує вміння, дії. Компетенцію можна також розглядати як можливість запровадження зв'язків між знаннями та ситуацією або, в більш широкому значенні, як здатність віднайти процедуру (знання та дію), що підходить до проблеми. Отже, про

компетенцію йдеться, коли слід визначити освітній результат, що виявляється в підготовленості до певної діяльності, або такої форми сполучення знань, умінь і навичок, які дозволяють висувати і досягати мети з перетворення довілля. Ключові компетенції відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти й конкретизуються на рівні освітніх сфер для кожного щабля освіти. Так, перелік ключових освітніх компетенцій у дошкільному віці може визначатися на основі пріоритетних цілей дошкільної освіти, соціального й суб'єктивного досвіду особистості, а також основних видів діяльності дитини, які дозволяють їй опанувати соціальним досвідом, одержувати життєво важливі навички в практичній діяльності. Перелік ключових компетенцій охоплює: комунікативну, інформаційну, соціальну, когнітивну, загальнокультурну та компетенцію особистісного самовдосконалення [2].

Під компетентністю частіше за все розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності. З позиції культурно-історичної заданості основним новоутворенням дошкільного дитинства є компетентність, яка охоплює ряд аспектів: інтелектуальну, соціальну, мовну, фізичну. На думку Т.І. Чиркової, компетентність убирає в себе результати розвитку всіх базисних характеристик особистості, що сформувалися в діяльності дитини, – комунікативної, інтелектуальної, продуктивної та життєдіяльності в цілому.

Компетентність має вікові характеристики, які науковцями розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції того чи іншого виду діяльності. На думку К.Л. Крутій, компетентність – це здатність дитини до складного виду діяльності. Комунікативна компетентність виформовується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми [2]. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, але й опосередкованої, у тому числі з дитячої літератури, мультфільмів, з яких дитина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їхнього вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери дитина дошкільного віку запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі різноманітні види компетенції (елементарна лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна), тоді як комунікативна компетенція є

сферою вияву комунікативної функції мови (мовлення). З огляду на це, високий рівень сформованості комунікативної компетентності дитини є основною метою мовної освіти і показником комунікативної готовності до навчання в школі.

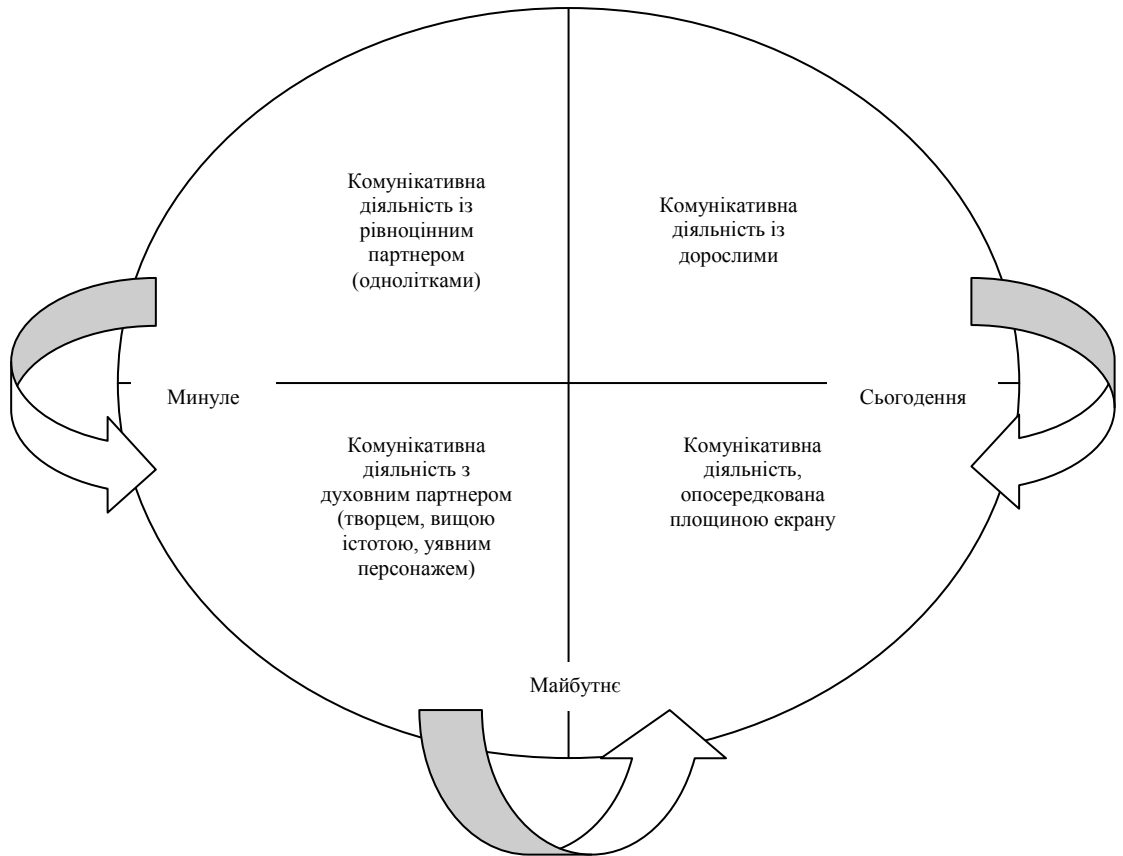
Таким чином, *простір комунікативної діяльності* включає в якості різних рівнів комунікативну компетенцію і компетентність. Компетенція виявляється в підготовленості до певної діяльності, а компетентність є загальною здатністю та готовністю до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності.

В свою чергу, в сучасних соціокультурних умовах формування комунікативної компетенції і компетентності та простору комунікативної діяльності набувають наскрізного характеру і пронизують усі сфери життєдіяльності дитини, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти: „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам”. Онтологічними складовими розгляду комунікативної діяльності слугують категорії простору та часу. У своїй концепції самопричинності В.А. Петровський визначає наступні простори існування і реалізації особистості: *життя, культура, інша людина, я сам* [3].

Комунікативна діяльність реалізується дитиною в трьох часових формах: минулого, сьогодення і майбутнього. Таким чином, комунікативна діяльність у дитинстві представляє собою багатовимірну ієрархічну систему зв'язків дитини зі світом, яка розвивається в часі й просторі. При цьому дитина, вступаючи у кожен із зазначених просторів, набуває в них свою присутність. З одного боку, вона формується й проявляється в комунікативній діяльності, констатує сам цей процес, з іншого боку – обумовлює протікання різних форм суб'єктивного відображення й користується їхніми продуктами.

Простір, комунікативної діяльності реалізується в наступних секторах *взаємодії дошкільника з ЗПР (див рис. 1)*. *Перший сектор*, в якому взаємодія відбувається з рівноцінним суб'єктом – це однолітки (В.В. Абраменкова, М.О. Косвен, М.В. Осорина, А.Г. Рuzська). *Другий сектор* взаємодії представлений дорослими, тими, кого дитина до таких відносить (члени родини, сусіди, вихователі, чужі люди та ін.). *Третій сектор* є майже не дослідженим, це духовні взаємини з Творцем або Вищою істотою, вигаданим персонажем, з яким практично будь-яка дитина намагається встановити зв'язок, звертається в різних ситуаціях свого життя (В.В. Абраменкова, С.Л. Рубінштейн, В.В. Зеньковський). Саме цей сектор простору комунікативної діяльності визначає становлення категорії совісті в свідомості дитини та визначає особливості формування моральних уявлень про добро та зло. Обмежений простір взаємодії зі світом дошкільника із ЗПР,

внаслідок дефекту, в сучасних умовах поєднується з відірваністю від світу віртуальною площиною екрана – телевізійного, комп'ютерного (Н.А. Носов, А.М. Орлов) [1].



**Рис. 1. Простір комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку**

Системоутворюючим фактором для дослідження простору комунікативної діяльності (з дорослими й однолітками) дитини дошкільного віку із ЗПР є спільна діяльність, аналіз якої з різних позицій представляє собою центральний момент усього дослідження й фактор, що опосередковує породження й розвиток системи взаємин дитини. В спільній діяльності, як в особливому соціальному просторі, відбувається структурування за рівнями цілісної картини міжособистісних взаємин у дитячій групі. Предметний план спільної діяльності представлений *функціонально-рольовими взаєминами*, вивчення яких пов'язане з відповідями на запитання: „Де розгортаються взаємини? (у грі, під час самообслуговування) і що вони відображають?” (норми, зразки, права й обов'язки учасників).



Інструментальний план спільної діяльності представлений *емоційно-оцінними взаєминами*, вивчення яких пов'язане з відповідями на запитання „Які це взаємини?” і „Як вони функціонують?” Ці відносини проявляються, зокрема, у виборі партнерів по спільній діяльності. Мотиваційний план спільної діяльності представлений *індивідуально-смысловими взаєминами*, вивчення яких пов'язане з відповіддю на запитання „Заради чого, в ім'я кого, заради яких цінностей здійснюється спільна діяльність?”[1]

Таким чином, ситуація спільності поєднує дошкільників у групі, зближує їх і встановлює тотожність між ними. Вихователі повинні намагатися створювати інтерактивну ситуація взаємодії дошкільників із ЗПР у спільній діяльності, яка полегшує ідентифікацію з іншим, забезпечуючи тим самим гуманне ставлення до однолітка.

Вихователям, які працюють з дошкільниками із ЗПР, необхідно розуміти основні чинники недорозвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР. Адже крім окресленої нами структури діяльності, основні напрями корекційно-розвивальної роботи обов'язково включають вплив на нижче схарактеризовані нами чинники недорозвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР.

У психологічній науці під чинниками розвитку розуміється сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, конкретного психічного явища, що впливають на розвиток; причому це явище опосередковане активністю самої особистості, групи людей. Під чинниками розвитку мають на увазі причину, рушійну силу якої-небудь психічної зміни, явища. Зв'язок між дією чинника та його психічного наслідку близька до функціональної залежності (Р.С. Немов, 1994). Вся сукупність чинників, що визначають недорозвиток комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, може бути умовно представлена у вигляді двох категорій: зовнішніх та внутрішніх.

*Зовнішні чинники* спрямовані на особистість зовні. На думку В.С. Мухіної, це, так званий, комплекс об'єктивних умов у їхній суб'єктивній представленості: соціальний устрій суспільства, національна культура й традиції; тип родини; її кількісні та якісні характеристики; ставлення до самої дитини, обумовлене її індивідуальними особливостями й характером взаємин у родині. *Внутрішні чинники*, що виходять від самої особистості: ступінь активності, мотивації, задатки, здібності, внутрішня позиція індивіда (вибірковість) стосовно зовнішнього світу, до впливів інших людей.

Зовнішні й внутрішні чинники нерозривні за своєю значущістю, тому що якими б ідентичними не були чинники впливу на різних дітей, вони можуть провокувати різноманітні форми поведінки й, відповідно, привести до різних особистісних виявів. Інакше кажучи, кожному онто-та дизонтогенезу властива своя система значущих психологічних

чинників, що відбивають змістовий, смисловий, функціональний і динамічний аспекти.

До внутрішніх чинників недорозвитку комунікативної діяльності в дошкільників зі ЗПР ми відносимо недоліки всіх компонентів, які забезпечують її формування, а саме:

– несформованість мотиваційно-цільової установки на спілкування в діадах „дитина-дорослий” і „дитина-одноліток”. Основними мотивами спілкування з однолітками є ділові й особистісні, пізнавальні – відсутні. Спілкування носить ситуативний характер, майже повністю злите з грою або практичною діяльністю. Діти із ЗПР віддають перевагу контактам з дітьми більш молодшого віку, тому що з ними вони можуть вибудовувати взаємодію за типом домінування-підкорення, зазначені особливості взаємодії з однолітками пов'язані з тим, що у дітей із ЗПР відсутня орієнтація на кооперацію в спільній діяльності, що припускає одержання загального продукту (О.П. Гаврілушкіна, О.Є. Дмитрієва, І.М. Омельченко, Є.С. Слеповіч та ін.);

– незбалансованість афективно-когнітивних детермінант спілкування внаслідок домінування афективної сфери (через недорозвинення наочно-образного мислення, уявлень та уяви як більше творчого процесу). При спробі вербалізації уявлень про себе за допомогою оціночних суджень об'єктивуються не власні уявлення про себе й оточуючих людей, а дзеркально відображені судження дорослих. Діти із ЗПР рідко порівнюють себе з оточуючими людьми. Їхні ціннісні уявлення майже не стосуються індивідуально-типологічних якостей і недостатньо індивідуалізовані, не спрямовані на світ людей. В цілому, уявлення про себе у дітей із ЗПР жорстко прив'язані до конкретних ситуацій;

– низький рівень володіння мовленнєвими засобами спілкування (А.А. Колупаєва, Р.И. Лалаєва, И.М. Лебедева, І.С. Марченко, Є.Ф. Соботович, О.С. Слеповіч, С. Г. Шевченко та ін.);

– труднощі свідомої регуляції поведінки дітей із затримкою психічного розвитку (О.К. Агавелян, Н.Л. Белопольська, Д.І. Бойков, І.Ю. Левченко, Л.І. Прохоренко, У.В. Ульяновка, О.Н. Усанова та ін.).

– високий рівень конфліктності й агресивності, при цьому несоціалізована агресивна поведінка супроводжується негативними емоційними станами (тривожністю, страхом, дисфорією). Негативні емоції й ворожість можуть виникати спонтанно, а можуть бути реакцією на психотравмуючу або стресову ситуацію. Серед причин, які провокують агресивність у процесі комунікативної діяльності, можна визначити наступні: звернути на себе увагу однолітка; приниження достоїнства іншого з метою підкреслити свої переваги; бажання бути першим, одержати бажаний предмет;

– запізнення здатності до децентрації, що служить як механізм подолання егоцентризму особистості. Децентрація полягає в зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, зіставлення й інтеграції її з позиціями, відмінними від власної. Поняття децентрації – одне із ключових у концепції генетичної епістемології Ж. Піаже, яке він використовує для аналізу процесів соціалізації, когнітивного й морального розвитку особистості. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріорізоване спілкування з іншими людьми (внутрішній діалог), у ході якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, що спонукає суб'єкта до перетворення змісту образів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції. На думку Г.М. Бреслава, децентрація передбачає здатність дитини до ідентифікації і співпереживання. Формування навичок децентрації лежить в основі здатності суб'єкта до прийняття ролі іншої людини, вона пов'язана з рівнями розвитку когнітивної емпатії, визначає ефективність комунікативної взаємодії. (Г.М. Бреслав, Ж. Піаже, В.В. Фляков, В.А. Слободчиков).

До зовнішніх умов, які провокують порушення комунікативної діяльності дошкільників зі ЗПР ми відносимо:

– міжособистісну роз'єднаність, що створює передумови для штучної соціальної депривації й сприяє розвитку егоїстичної особистості дитини, при цьому вона не в змозі адекватно сприймати партнера з комунікативної діяльності;

– порушення балансу між інтелектуальним і соціально-особистісним розвитком дітей характеризується тим, що більшість старших дошкільників з нормативним розвитком не готові до особистісного прийняття шкільної дійсності й до систематичного здійснення складної інтелектуальної діяльності. У сучасних дітей залишається усе менше часу й можливостей для гри, а тому знижується роль ігрової діяльності, яка забезпечує їх повноцінний психічний розвиток. Вони живуть в умовах найсильнішого інформаційного впливу, що має не тільки позитивні (розширення світогляду, одержання нових знань про природу й суспільство), але й негативні сторони (агресивність інформаційного середовища, її надмірність, відсутність врахування вікових особливостей дітей).

– втрата дитячих співтовариств як базису для задоволення основних потреб його членів. Дитина народжується й живе в системі реальних, хоча й розрізнених зв'язків з іншими людьми (спочатку з матір'ю, потім із близькими, згодом і з далекими). Вона завжди існує й розвивається в суспільстві й через суспільство. Самостійності вона навчається саме в „горизонтальних” відносинах – у дитячому співтоваристві. Саме у співтоваристві вона вправляється, тренується, це її природне місце, тут вона нікого не вище, але й не нижче – вона нарівні з усіма. У

співтоваристві, у спільних іграх і заняттях з іншими дитина здобуває навички поведінки в колективі, вчиться взаєморозумінню, співробітництву, умінням встати на позицію іншого, взаємодопомоги; складається нова форма свідомості: „Я – джерело дій, бажань, прагнень”. Почуття спільності й здатність „побачити” інших є тим фундаментом, на якому базується гуманне ставлення до людей. Саме це ставлення породжує співчуття, співпереживання, співрадість й сприяння [4];

– зниження здатності до адаптації в соціумі. Дослідження свідчать (М.І. Лісіна, Р.С. Бурі, Т.А. Репіна, В.А. Деркунська та ін.), що результатом успішної соціальної адаптації старших дошкільників є їхнє емоційне благополуччя й активна участь у житті групи дошкільного навчального закладу. Основним способом соціальної адаптації є прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, його форм взаємодії і предметної діяльності. Результатом соціальної адаптації є досягнення позитивного духовного здоров'я й відповідності цінностей особистості цінностям соціуму, розвиток у дитини необхідних особистісних якостей (А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Отже, визначені чинники недорозвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР є важливими з точки зору проведення роботи вихователями із запобігання виникнення недоліків формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР та корекції можливих порушень. В якості основних психолого-педагогічних умов формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР ми пропонуємо вихователям застосовувати у своїй роботі:

1) формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі під безпосереднім контролем дорослого;

2) формування альтруїстичної мотивації у процесі спільної діяльності. При цьому вихователям необхідно актуалізувати елементи взаємодопомоги, альтруїстичні мотиви під час взаємодії дітей у різних емоційно забарвлених видах спільної продуктивної діяльності. Необхідно задавати таку мотивацію діяльності, яка б сприяла виявам співрадісті стосовно успіхів учасників спільної діяльності, звертати особливу увагу на дотримання норм справедливості при оцінці її учасників й у розподілі заохочень. Феномени жалю й співрадісті виступають, з одного боку, умовою повноцінного дорослішання дитини, а з іншого боку, критеріями її особистісного розвитку;

3) результати спільної колективної діяльності повинні мати практичну значущість для дітей, адже в подальшому їх доречно використати в якості подарунків для психолога (логопеда, няні, хворого товариша), як елемент інтер'єру роздягальні та групової кімнати;

4) відсутність змагальницького початку в іграх. Оскільки фіксованість на власних якостях і перевагах породжують яскраву демонстративність,

конкурентність та орієнтацію на оцінку людей, тому краще вихователям усунути ігри та заняття, які провокують дітей на вияв даних реакцій;

5) безоціночність. Будь-яка оцінка (навіть позитивна) сприяє фіксації на власних якостях, перевагах і недоліках. Саме цим зумовлене обмеження висловлювань дитини одноліткам. Мінімізація оціночних суджень, використання експресивно-мімічних і жестових засобів спілкування може сприяти безоціночній взаємодії;

б) застосування вихователем елементів етичних бесід у вигляді полілогу. Полілог сприяє формуванню у дітей прагнення обстоювати власну точку зору, звички самостійно розмірковувати, розвиває пояснювальне мовлення. Однією з важливих умов полілогу є спілкування „віч-на-віч”. Щоб полілог відбувся, слід обов'язково дотримуватися принципу партнерства, за якого дорослий не просто дає дітям знання, але й разом із ними шукає істину.

Таким чином, успішність процесу комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР буде залежати від умінь вихователя організувати її простір у руслі суб'єкт-суб'єктних взаємин у відносинах з буттєвими просторами інших людей у різних сферах життєдіяльності.

#### Список використаних джерел

1. Абраменкова Вера Васильевна. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00. 13 / В.В. Абраменкова. – М., 2000. – 53 с.
2. Крутій К.Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності [Електронний ресурс] / К.Л. Крутій / Режим доступу до ресурсу : <http://www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html>
3. Петровский А.В. Теоретическая психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 496 с.
4. Слободчиков В.И. Детские сообщества. Как быть, если отношения не складываются? [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков // Виноград. – 2008. – №5 (25). – Режим доступа к журн. : <http://www.vinograd.su/>

In article the author analyses structure, factors insufficient development, and psihologo-pedagogical conditions of formation of space of communicative activity of the preschool child with a delay of mental development.

**Keywords:** communicative competence, space of communicative activity, factors development lacks, mutual relations, the preschool child with a delay of mental development.

*Отримано 20.2.2012*

УДК 376.1, 616.895

*Т. В. Пічугіна  
А. О. Будзько*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПОНЕНТИ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ**

В роботі запропонований концептуальний підхід до диференційованого навчання. Використання **діагностики з нейропсихологічною часткою** покращує визначення готовності дітей до навчання грамоти та попередження шкільної дезадаптації в загальноосвітньому навчальному закладі. Ліворукі діти потребують дбайливого спостереження і психолого-педагогічного супроводу.

**Ключові слова:** нейропсихологічна діагностика, індивідуальний профіль асиметрії дитини, функціональна асиметрія мозку, латеральний профіль.

В работе предложен концептуальный подход к дифференцированному обучению. Использование диагностики с нейропсихологической составляющей улучшает определение готовности детей к обучению грамоте и предупреждение школьной дезадаптации в общеобразовательном учебном заведении. Леворукие дети требуют бережного наблюдения и психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** нейропсихологическая диагностика, индивидуальный профиль асимметрии, функциональная асимметрия мозга, латеральный профиль.

Навчання - це складна пізнавальна діяльність, яка здійснюється при взаємодії різних мозкових структур, що забезпечують психічні процеси. Своєчасність освіти і повноцінність функціональних систем є психофізіологічною основою вищих психічних функцій, психічних форм діяльності і успішності навчання дитини. У зв'язку з цим, зростає актуальність прогнозування і готовності дитини до навчання у школі та раннього початку корекції її психологічного розвитку.

Розвиток структур і систем мозку людини суворо підпорядкований базисним нейробіологічним закономірностям, що актуалізуються в конкретних соціальних умовах. Формування психіки дитини безпосередньо пов'язане з темпами зростання і дозрівання його головного мозку. Часткове відхилення або порушення в цьому процесі

приводить до ускладнень в психічному розвитку. Шкільна ж програма розрахована на певний рівень розвитку функціональних можливостей організму, і дитина не може почати засвоювати знання до тих пір, поки його організм і, насамперед, центральна нервова система не будуть готові до цього процесу.

Раннє навчання дітей істотно загострює проблеми школярів в засвоєнні знань. Особливо це стосується до хлопчиків, у яких темп дозрівання мозку повільніший, ніж у дівчаток. Встановлено, що біля 16% першокласників не готові до шкільного навчання, у 30- 50% дітей виявляється функціональна незрілість без ознак розумової відсталості. Серед невстигаючих молодших школярів близько 70% лівшеї та ліворуких, значна їх кількість також серед підлітків з девіантною поведінкою [1].

Проблеми та труднощі в навчанні ліворуких дітей підсилюються при некваліфікованому перенавчанні, відсутності адекватної допомоги і психологічного супроводу процесу навчання у масовій школі, традиційно орієнтованого на праворуких учнів. Процес навчання ліворуких дітей у школі, їх адаптація в колективі мають свою специфіку та вимагають спеціального аналізу і особливої організації. Проте, інформація про індивідуальний профіль асиметрії дитини у практичній роботі педагогами не враховується, тому що відсутня інформація як це швидко зробити. Однією з причин цього є недостатня психологічна підготовка вчителя до відповідної діяльності.

Ліворукість - це один з варіантів нормального розвитку організму і часто залежить від природжених генетичних особливостей будови мозку дитини. Під "лівшами" мають на увазі осіб із лівою (лівосторонньою), а під "правшами" - з правою перевагою показників функціональної асиметрії мозку. До категорії "діти-лівші" відносять також "побутових лівшеї" - дітей, що використовують при письмі праву руку, а у виконанні побутових дій – ліву; до категорії амбідекстрів - тих, хто використовує обидві руки однаково та частіше має змішаний профіль асиметрії. Вони є групою ризику щодо виникнення логоневрозів, недостатності афективно-вольової сфери та інших явищ. Тому важливого значення набувають питання, пов'язані із навчанням ліворуких дітей [2].

Експериментальне дослідження проводилось у Миколаївській середній загальноосвітній школі Львівської області. Було обстежено 22 учня першого класу з використанням "Методики ранньої діагностики стану невербальних форм психічного процесу у дітей", розробленої к. пед.н., доцентом Пічугіною Т.В. [3].



Отже, із загальної кількості дітей було виявлено 6% учнів, які потрапили в групу ризику, це дає змогу передбачати, що діти психологічно не зовсім готові до засвоєння шкільного матеріалу і їм важко адаптуватися до нових умов, які пов'язані з навчанням у школі. Була виявлена „група ризику”, в яку входили і ліворукі діти. Ліворуких дітей зі всіх обстежених було виявлено 3%.



Аналіз дітей „групи ризику” виявив в цій групі 1% ліворуких дітей. Інші 2% не потрапили до так званої групи ризику, але в них був досить високий бал, що свідчить, якщо не прийняти певних заходів, дбайливого спостереження і психолого-педагогічного супроводу, то вони також можуть потрапити в групу ризику.





Отже, висунута гіпотеза дає змогу підтвердити, що використання сучасної діагностики з нейропсихологічною часткою покращить визначення готовності дітей до навчання грамоти та попередження шкільної дезадаптації в загально-освітньому навчальному закладі.

Школа є великим джерелом стресу, особливо для дітей з поганою академічною успішністю. Навчання, орієнтоване на ліву півкулю мислення, конкуренцію, страх і негативні емоції, неминуче веде до стресу, який є психофізіологічною реакцією організму на дію середовища, що виходить за кордони адаптивної норми.

Крім того, інформаційні і емоційні стреси викликають *рефлекс захисту Ахіллової сухожилля*, який сприяє скороченню литкового і камбаловидного м'язів, випрямленню і відведенню колін назад. Це переносить центр тяжіння тіла на ноги і напружує спину і шию. Еволюційне значення цього рефлексу в тому, щоб у момент небезпеки швидко схопитися і втекти, не витрачаючи час на скорочення м'язів. Проте напруга спини протягом довгого часу призводить до зниження притоки спинномозкової рідини в мозок і знижує його фізіологічну активність. Хронічне скорочення литкових м'язів може привести до ходьби на носочках, що часто виявляється у дітей з мовними проблемами. У стресовій ситуації порушується провідність через мозолисте тіло. Провідні органи (рука, нога, вухо, око), які контролюються провідною півкулею, також беруть на себе основне навантаження в стані стресу. Провідні органи, які контролюються веденою півкулею, в стані стресу можуть бути блоковані (вухо, око, рука і нога).

У спокійній ситуації індивідуальний латеральний профіль може піддаватися флуктуаціям, тобто змінюватися в процесі адаптації. Наприклад, дитина може використовувати самостійно вироблені стратегії мислення, але, потрапивши в стресову ситуацію, вона негайно повертається до домінуючих органів. Ефективно працюватиме тільки

провідна півкуля, а також ведучі рука, нога, око і вухо, якщо вони знаходяться на протилежній стороні тіла (перехресний профіль). Якщо провідний орган знаходиться на тій же стороні тіла, що і провідна півкуля, то в стресовій ситуації він може бути заблокований.

У стресовій ситуації люди з правою півкулею завжди віддають перевагу цілісному сприйняттю, образному мисленню і неусвідомленим вчинкам, а люди з лівою півкулею - детальному сприйняттю, лінійному мисленню і усвідомленим діям. Отже, індивідуальним латеральним профілем може визначити провідний канал сприйняття і індивідуальну траєкторію розвитку дитини і відповідно його успіх або неуспіх навчання в школі.

Правомірно стверджувати, що найбільшою стресовою витривалістю володіють дівчатка в порівнянні з хлопчиками, оскільки у них нервових волокон, що сполучають дві півкулі, значно більше. Таким чином, індивідуальний латеральний профіль кожну людину визначає по типу сприйняття, мислення, витривалості, стилю і успішністю у навчанні.

Кількість поєднань всіх ознак асиметрій надзвичайно велика. Саме цю обставину визначає різноманіття латеральних профілів і, отже, індивідуальність і неповторність нервових зв'язків кожної людини, що, у свою чергу, впливає на його стиль навчання. Індивідуальний латеральний профіль людини включає: функціональну асиметрію півкуль головного мозку, моторну (рук, ніг, особи, тіла); сенсорну (зору, слуху, дотику, нюху, смаку) асиметрію [4].

*Функціональна асиметрія мозку* - це складна властивість мозку, що відображає відмінність в розподілі нервово-психічних функцій між його правою і лівою півкулями. Формування і розвиток цього розподілу відбувається в ранньому віці під впливом комплексу біологічних і соціокультурних чинників. Функціональна асиметрія півкуль є одна з причин існування у людини певної структури психіки.

Спрощуючи схему індивідуального профілю функціональної асиметрії півкуль, виділимо три основні типи організації мозку: лівої, правої і рівних півкуль [5].

*Лівопівкульний тип.* Домінування лівої півкулі визначає схильність до абстрагування і узагальнення, словесно-логічний характер пізнавальних процесів. Ліва півкуля спеціалізована на операції словами, умовними знаками і символами; відповідає за лист, рахунок, здібність до аналізу, абстрактне, концептуальне мислення. Ліві півкулі формально-логічні компоненти мислення так організують будь-який знаковий матеріал, що створюється строго впорядкований і такий, що однозначно розуміється контекст, необхідний для успішного спілкування між людьми. При його формуванні зі всіх реальних і потенційних зв'язків між багатограними предметами і явищами вибирається декілька визначених, які не створюють суперечностей і що

укладаються в даний контекст. Так, слово, включене в контекст, набуває тільки одне значення, хоча в словнику їх може бути декілька. Елементами однозначного контексту можуть бути не лише слова, але і інші символи, знаки і навіть образи .

Основна функція лівої півкулі - свідомо довільна регуляція і дискретне перетворення інформації. Встановлено, що ліва півкуля відповідає за рекурсивне обчислення локальних узагальнених ознак об'єкту і дискретні операції. Воно виділяє фігуру з фону і працює з інформацією у фокусі уваги. Ліва півкуля відповідальна за понятійне, конвергентне (націлене на одне, єдине правильне рішення) мислення, прогнозування майбутніх подій, висунення гіпотез. Це "формальний" логік, що розпізнає помилкові вислови від достеменних, орган рефлексії, свідомості і регуляції довільних дій і когнітивного навчання. У лівій півкулі представлена дискретна модель світу, розбита на окремі елементи. У семантичній пам'яті лівої півкулі зберігаються усвідомлені соціальні стереотипи і соціальна система значущостей.

*Правопівкульний тип.* Домінування правої півкулі визначає схильність до творчості, конкретно-образний характер пізнавальних процесів, дивергентне (націлене на вироблення можливо більшого числа варіантів вирішення проблеми) мислення. Права півкуля мозку спеціалізована на операції образами реальних предметів, відповідає за орієнтацію в просторі і легко сприймає просторові стосунки. Вважається, що воно відповідальне за синтетичну, симультантну (одночасну) діяльність мозку. Його функціонування обумовлює наочно-образне мислення, яке пов'язане з цілісним представленням ситуацій і тих змін в них, які людина хоче отримати в результаті своєї діяльності.

Права півкуля регулює підсвідомі процеси, аналогову переробку інформації, мимовільний контроль поведінки, проводить безперервні топологічні, просторові перетворення інформації, оцінку симетрії, структурованості, складності об'єкту. Вона має справу не з фігурою, а з фоном, не з центром уваги, а з периферією. Таким чином, права півкуля забезпечує не концентрацію, а розподіл уваги. Вона є охоронцем безперервної картини миру, мимовільній емоційній пам'яті, забезпечує інтуїтивне, плотське, образне мислення, здійснюючи перевірку гіпотез, має справу з актуальним часом, діями "тут і зараз". Права півкуля - орган людського несвідомого, орган наслідування. Вона все сприймає серйозно, це - півкуля образи і депресії .

Функція правих півкуль компонентів мислення - одномоментне схоплювання великого числа суперечностей, з погляду формальної логіки зв'язків, і формування за рахунок цього цілісного і багатозначного контексту. Перевага такої стратегії мислення виявляється в тих випадках, коли інформація складна, внутрішньо

суперечлива і не може бути зведена до однозначного контексту, тобто в творчому процесі. Якщо організація однозначного контексту необхідна для взаєморозуміння між людьми, аналізу і закріплення знань, то організація багатозначного контексту настільки ж необхідна для проникнення в суть внутрішніх зв'язків між предметами і явищами. Без цього була б неможлива будь-яка творчість.

Мова людей з ведучою правою півкулею мозку емоційна, експресивна, багата інтонаціями, жестикуляцією. У ній немає певної плутаності, можливі запинки, зайві слова і звуки. Їм легко диктувати текст, чим писати. Як правило, такі люди - цілісні натури, вони відкриті і безпосередні у вираженні відчуттів, наївні, довірливі, здатні тонко відчувати і переживати, легко засмучуватися і плакати, приходять в стан гніву і люті, товариські і контактні. Часто вони діють по настрою. Серед них багато літераторів, журналістів, діячів мистецтва організаторів.

Неусвідомлювана людиною інформація (несвідомі процеси правої півкулі) може спонукати його до вчинків, сенс яких самій людині недоступний. Коли людина потрапляє в умови, які потребують екстреного ухвалення рішення і негайних дій з урахуванням всієї складної і багатопланової ситуації, вона часто діє до реального осмислення і аналізу своїх вчинків. Більш того, після закінчення своїх дій часто не в змозі їх перерахувати і викласти послідовно. Поведінка такої людини як би неусвідомлено, але враховує всі ключові аспекти ситуації. Річ у тому, що права півкуля схоплює всю інформацію трохи швидше, ніж ліва. Вона швидше і успішніше пізнає складну і неоднозначну інформацію.

*Рівнопівкулевий тип.* Відсутній яскраво виражене домінування одне з півкуль, обидва синхронно беруть участь у виборі стратегій мислення. Крім того, існує гіпотеза ефективної взаємодії правої і лівої півкуль як фізіологічної основи спільної обдарованості.

Ділення людей на півкулі правих, лівих і рівних в якійсь мірі умовно, але дозволяє побачити багато що в людській особі ясніше. Завжди слід пам'ятати, що мозок при спеціалізації півкуль працює як єдине ціле. Більш того, розвиток міжпівкулевої взаємодії є основою розвитку інтелекту. Самий сензитивний вік людини для інтелектуального розвитку - до 10 років, коли кора великих півкуль дитини ще остаточно не сформована. Тому результативність навчання дітей залежатиме від своєчасного розвитку міжпівкулевої взаємодії і підбору індивідуальних методик, що враховують профіль функціональної асиметрії півкуль і статеві дихотомії.

*Моторна асиметрія* включає асиметрію рук, ніг, тіла і особи. Коротко розглянемо кожну з них.

*Мануальна асиметрія* (асиметрія рук) залишається однією з найсерйозніших проблем в педагогіці і психології. Ліворукість - це не просто перевага лівої руки, це абсолютно інший розподіл функцій між півкулями мозку. Існує генетичне і патологічне лівшество. У дітей праворукість і ліворукість формуються в основному до чотирьох років, а до цього віку перевага руки може бути нестійкою.

Перенавчання ліворукої дитини означає втручання в те, що вже склалося і достатньо складну функціональну систему. В процесі насильницького перенавчання розвиваються невротичні реакції. Згідно медичній статистиці, кожне третє дитя із заїканням - це перенавчений лівша. У практиці є приклади, коли перенавчання приводило дитину до писального спазму (невроз, що поєднує тремтіння і судоми, і що виявляється в порушенні почерку). Такий невроз не піддається психолого-педагогічній корекції і вимагає тривалого лікування. Перенавчений лівша зберігає всі особливості в сенсорній сфері і нервово-психічній діяльності, характерні для ліворукої людини.

Якщо людина однаково володіє правою і лівою рукою, вона вважається "дворукою", або амбідекстером. Особливості психіки у таких дітей можуть бути такими ж, як у ліворуких, але вони легко звикають писати правою рукою і не страждають від декстрастресу (стрес ліворукої людини у "праворукому" світі). Якщо розставити всіх людей по ступеню праворукості, то вийде величезне різноманіття: явні правші, слабовиражені правші, амбідекстери, слабовиражені лівші і явні лівші.

Для підвищення ефективності навчання ліворуких дітей необхідно якомога частіше звертатися до можливостей правої півкулі. Найбільші складнощі у ліворуких дітей виникають при оволодінні навиками симетричних видів діяльності - читання і писання. Писання здійснюють тільки однією рукою, а читають в українській мові зліва направо. Крім того, форма більшості букв асиметрична. У маленьких дітей асиметрія мозку ще повністю не сформована, просторові стосунки важкі для аналізу, тому часто виникає дзеркальне віддзеркалення. Важливо розуміти, що перевага напряду зліва направо або справа наліво регулюється мозком. Найбільш характерним проявом дзеркального віддзеркалення є дзеркальні писання, читання, малювання, сприйняття. Частота дзеркального листа у ліворуких дітей складає 85%. Елементи дзеркального віддзеркалення зустрічаються також у дітей з нестійкою праворукістю. Зниження частоти прояву дзеркального віддзеркалення і повне зникнення цього феномену спостерігається зазвичай після 10 років, оскільки цей феномен пов'язаний з функціональною недостатністю мозолистого тіла, яке в цьому віці досягає зазвичай своєї зрілості. Проте лівші частіше здійснюють помилки в стресових

ситуаціях. Вони більш креативні, емоційні, краще адаптуються в нових кліматичних умовах.

*Феномен асиметрії ніг* вивчений мало. Проте відомо, що провідна нога здатна здійснювати точніші рухи, має велику силу, велику ширину кроку. Перенавчання лівоногих дітей в процесі спортивного тренування приводить не лише до порушення функціонального стану, але і до зміни процесів зростання і розвитку.

*Асиметрія обличчя.* Вона пов'язана з асиметрією м'язів, які краще розвинені справа у правшів і зліва біля левшів. Ліва і права половина обличчя відрізняються по виразності і міміці .

*Сенсорна асиметрія* включає перш за все асиметрію очей і вух. Асиметрія очей відмічена більш ніж у 90% людей: у 60% ведучим є праве око, а у 30% - ліве.

Відмічається асиметрія слуху і сприйняття мовної і немовної інформації. Переважають люди, у яких ведучим є праве вухо. Воно сприйнятливніше до мови і думки. Ліве вухо краще сприймає немовні, ритмічні, емоційно забарвлені звуки, мелодії, інтонації мови. У праворуких людей домінування правого вуха відмічається у 90%, а у ліворуких - у 50% .

Будь-яка форма дизонтогенеза (розвиток, який відхиляється від норми) неодмінно супроводиться дисфункцією тих або інших параметрів психічної діяльності. Своєчасна нейропсихологічна діагностика і корекція наявних труднощів дозволяє наблизити будь-який вид онтогенезу (атиповий, патологічний) до нормальної течії, полегшити входження дитини в звичайне соціальне середовище. Найбільш коригованим вважається вік від 5 до 12 років.

Мозкові рівні формуються в онтогенезі поступово, надбудовуючись один над іншим. Кожен подальший рівень неминує включає попередні, створюючи в ході розвитку зрілу психіку [6].

Отже, в результаті корекції, розвитку і формування цих психічних функцій створюється базова передумова для повноцінної їх участі в оволодінні читанням, письмом, математичними знаннями. Відомо, що доволно людина може управляти тільки ритмом дихання і руху. Нейропсихологічна робота будується на автоматизації і ритмізації організму дитини через базові багаторівневі прийоми. Корекційно-розвиткова і формуюча робота, заснована на рухових методах, повинна включати розтяжки, дихальні, окорухові, перехресні тілесні вправи, вправи для мови і м'язів щелепи, для розвитку дрібної моторики рук, релаксації, розвитку комунікативної і когнітивної сфери, вправи з правилами.

Наростання кількості дітей з проблемами у навчанні хвилює думаючого педагога, вимагає розробки нових інноваційних технологій з врахуванням нейропсихологічних особливостей та латеральної

організації учнів.. Процес навчання ліворуких дітей у школі має свою специфіку й особливості. Вчені - психологи акцентують увагу, що педагогам необхідні теоретичні знання про психофізіологічні закономірності та відмінності у психіці дітей, які зумовлені функціональною асиметрією мозку.

Найбільш значущими труднощами і проблемами у навчальній діяльності є: несформованість системи зорово-рухової координації, недостатній розвиток дрібної моторики, повільний темп читання і діяльності на уроці, зниження емоційно-вольового контролю. Психологічними причинами труднощів дітей-лівшей і ліворуких у початковій школі вважають: розбіжність домінування функцій у моторному, зоровому і слухомовному аналізаторах, нестабільна окодомінантність, незакінчений процес формування латерального профілю у дітей, занижені можливості адекватного реагування на стресові ситуації.

Вчитель може оптимізувати процес навчання ліворуких дітей. Для цього він повинен володіти відповідними знаннями, вміти модифікувати навчальні завдання, мати особливу спрямованість на роботу з цими дітьми, врахувати їх інтереси і потреби, бути психологічно готовим до роботи з дітьми-лівшами і ліворукими.

Особливості міжпівкульної асиметрії мозку виявляються у вищих психічних функціях дитини, її пізнавальній діяльності, пристосуванні до різних впливів довкілля; вони зумовлюють індивідуально-психологічні особливості учня

Тому запропонована модель нейропсихологічної діагностики потребує подальшого впровадження в практичну педагогічну діяльність. Для подальшого оптимального і успішного навчання дітей, в тому числі і ліворуких, педагоги, вчителі повинні створювати ефективні методики навчання з урахуванням різних категорій дітей, розробляти програми психологічного супроводу дітей у початковій школі, пошук нових методик діагностики труднощів у навчанні цих дітей, досліджувати чинники і умови профілактики та корекції явища дезадаптації на всіх етапах шкільного навчання дітей, в тому числі і ліворуких.

#### Список використаних джерел

1. Бурлакова М.К. Помогите левше // Медицина для вас. – 1994. – № 7-8. – С. 11.
2. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / Под ред. А.В. Семенович. – М.: Академия, 2001. – 300 с.
3. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації) // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 6-12.
4. Семенович А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-левшей. – М.: МПГУ, 1998. – 126 с.

5. Хомская Е.Д. Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы // Материалы I Международной конференции памяти А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1998. – С. 138-144.
6. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

In this paper we propose a conceptual approach to differentiated education. The use of diagnostic neuropsychological component improves the definition of children's readiness for literacy and the prevention of school maladjustment in the general education school. Left-handed children require careful monitoring and psycho-pedagogical accompanied.

**Keywords:** neuropsychological diagnosis, an individual profile asymmetry and functional asymmetry of the brain, the lateral profile.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376.4:159.9.07**

*Полещук С.В.,  
Горохова Т.С.,  
Шатохіна В.С.*

### **СТАН СФОРМОВАНОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНОЮ СТРУКТУРОЮ ДЕФЕКТУ**

В статті розглядається проблема вивчення становлення процесів діяльності дітей зі складною структурою дефекту. Наводяться результати діагностики стану сформованості різних видів діяльності дітей, що навчаються в умовах реабілітаційного центру.

**Ключові слова:** діти зі складною структурою дефекту, діяльність, діагностика.

В статье рассматривается проблема изучения становления процессов деятельности детей со сложной структурой дефекта. Приводятся результаты диагностики уровня сформированности разных видов деятельности детей, обучающихся в условиях реабилитационного центра.



**Ключевые слова:** дети со сложной структурой дефекта, деятельность, диагностика.

Сьогоднішній етап розвитку корекційної освіти характеризується підвищенням уваги до формування життєвої компетентності дітей з психофізичними вадами. Ключовим моментом при цьому виступає активізація власної позиції дитини, забезпечення мобілізації можливостей її психіки за рахунок зацікавленості в діяльності, емоційної залученості до процесу ознайомлення з суспільним досвідом.

Найбільші проблеми виникають при навчанні та вихованні дітей зі складною структурою дефекту, які мають значні обмеження в засвоєнні соціального досвіду – в сприйнятті та відтворенні інформації, у виконанні окремих дій та операцій, в розумінні смислів людської діяльності та ін. В той же час, всі діти мають певний потенціал розвитку, який повинен бути об'єктивно оцінений і належним чином реалізований.

Проблема вивчення стану сформованості різних видів діяльності дітей зі складною структурою дефекту на сьогоднішній день залишається недостатньо дослідженою. Діагностика психічного розвитку дітей на практиці проводиться або у вигляді тестових завдань, які дозволяють оцінити рівень сформованості окремих психічних процесів, або шляхом спостереження за окремими поведінковими проявами, що співвідносяться з нормативними показниками, характерними для здорових дітей певного віку. Ці методи надають значну кількість відомостей про дитину, необхідних для її подальшого навчання та виховання. Але, на думку О.О.Смирнової [3], їх загальним недоліком є об'єктне ставлення до дитини, тобто розглядання її як пасивного об'єкту зовнішніх впливів, позбавленого власної особистісної активності. В результаті отримані відомості про дитину не дають достатньо цілісного уявлення про її психічний розвиток, діяльність, перспективи становлення особистості.

Завданням нашого дослідження було оцінити стан сформованості різних видів діяльності дітей зі складною структурою дефекту, а також провести апробацію схеми спостереження, складеної нами на основі запропонованих у [1, 2, 3, 4] підходів до оцінки якісних характеристик дитячої діяльності, з метою її подальшого вдосконалення.

В дослідженні, яке проводилось на базі Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів, взяли участь 15 дітей зі складною структурою дефекту. З них 5 мають синдром Дауна, 3 – ДЦП із затримкою психо-мовленнєвого розвитку, в інших – наслідки раннього органічного ураження ЦНС, хромосомної патології, вроджені вади розвитку або порушення обміну речовин. У 2 дітей наявні явища синдрому аутизму, у 2 – СДУГ, у 2 – ЗНМ I рівня. Відповідно до віку та

року навчання в центрі дітей було розподілено на дві групи: 1 група – від 3 р. 6 міс. до 4 р. 10 міс. (7 дітей); 2 група – від 5 р. 5 міс. до 7 р. 4 міс. (8 дітей).

Розглядалися наступні види діяльності: спілкування з дорослими та з однолітками, предметна, ігрова, продуктивна, навчальна діяльність, самообслуговування. При складанні схеми спостереження ми намагались підібрати такі параметри спостереження, які б відображали мотиваційний, емоційний, операційний та регуляторний компоненти діяльності, і в той же час відповідали б складній структурі дефекту дітей експериментальної групи.

1. Спілкування з дорослим: форми спілкування (ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна), мотивація та емоції в спілкуванні, сформованість окремих дій (здатність виконувати прохання або вимоги, відповідати на запитання, звертатися з проханням, задавати запитання), засоби спілкування (спілкування через предметні дії, експресивно-мімічні чи мовленнєві засоби).

2. Спілкування з однолітками: ситуації спілкування (спільна рухова діяльність, спільна продуктивна діяльність, спільні ігри, позаситуативне спілкування), мотивація та емоції в спілкуванні, сформованість окремих дій (здатність ініціювати спілкування, визначати хід діяльності спільно з партнером, поведінка в конфліктних ситуаціях), засоби спілкування (аналогічно спілкуванню з дорослими).

3. Предметна діяльність: інтерес до предметів і дій з ними, наявність дослідницьких і культурно-фіксованих дій, прагнення наслідувати дорослих, прагнення до самостійності.

4. Ігрова діяльність: інтерес до різних видів гри, здатність виконувати окремі ігрові дії, з'єднувати дії у сюжет, діяти в уявній ситуації, взаємодіяти з однолітком у грі, супровід гри мовленням, схильність до стереотипних дій.

5. Продуктивна діяльність (малювання та конструювання): інтерес до різних видів продуктивної діяльності, здатність до виконання окремих дій, саморегуляція в продуктивній діяльності.

6. Самообслуговування: мотивація до діяльності, здатність до самостійного ініціювання діяльності, здатність до виконання окремих операцій, дотримання їх послідовності, якість виконання дій, наполегливість і здатність до подолання труднощів.

7. Навчальна діяльність: мотивація до діяльності, сформованість розумових дій (здатність бачити різні ознаки предметів, встановлювати подібність та відмінність, групувати за спільною ознакою, робити елементарні висновки), показники научуваності (здатність до засвоєння досвіду, швидкість утворення навичок, міцність нових навичок, використання засвоєних способів діяльності), особливості працездатності і регуляції діяльності (концентрація уваги, тривалість

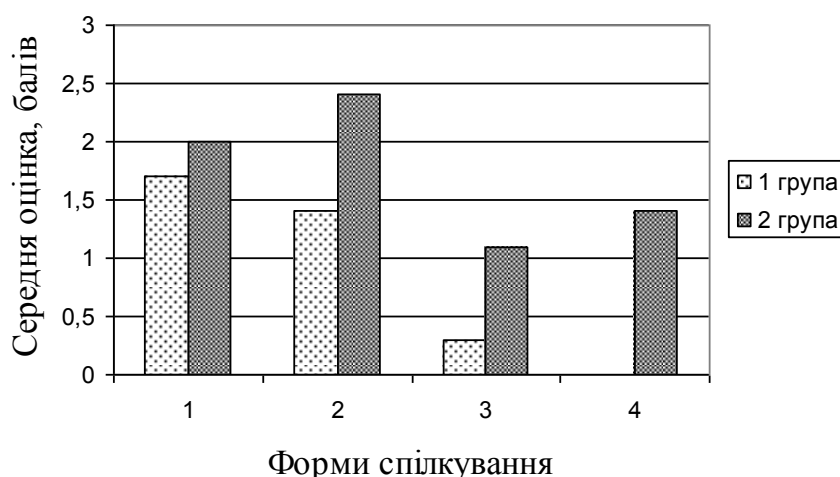
продуктивної роботи; наявність труднощів переключення, утримання інструкції, відволікання; темп роботи, наполегливість при виникненні утруднень), ставлення до результатів діяльності.

Також під час спостереження оцінювалась наявність порушень емоційно-вольової сфери та поведінки, проблемних форм міжособистісних стосунків з однолітками, а також порушень рухової сфери.

Для оцінки особливостей діяльності дітей за виділеними параметрами використовувалась 3-бальна шкала, (0 – прояви відсутні; 1 – епізодичні прояви, низький рівень проявів; 2 – прояви на середньому рівні; 3 – проявляється часто, високий рівень). Для деяких параметрів виділялись якісно відмінні варіанти оцінок, наприклад, для параметру «переважні види гри»: однаково байдужий до всіх, віддає перевагу рухливим іграм, предметним, з дидактичними матеріалами, сюжетним.

Проведене дослідження дозволило оцінити якісні характеристики діяльності дітей експериментальних груп, їх вікові та індивідуальні відмінності.

Зокрема, дві експериментальні групи мали істотні відмінності за наявністю різних форм спілкування з дорослими (рис. 1). Якщо в 1 групі лише у двох дітей були зафіксовані епізодичні прояви позаситуативно-пізнавального спілкування при повній відсутності позаситуативно-особистісного, то в 2 групі обидві позаситуативні форми спілкування виявлені у 62,5% дітей. Найбільш розвинутою в 1 групі є ситуативно-особистісна форма спілкування, в 2 групі – ситуативно-ділова. Емоційний фон спілкування з дорослими у дітей позитивний.

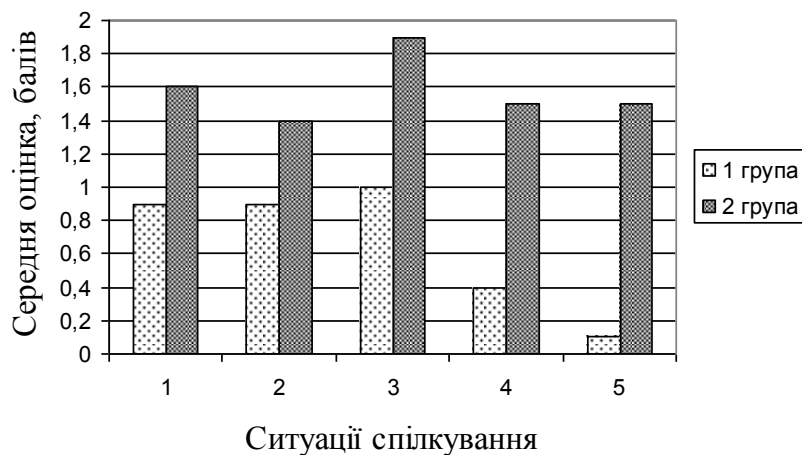


**Рис. 1. Рівень проявів різних форм спілкування з дорослими дітей зі складною структурою дефекту різних вікових груп:**

**1 – ситуативно-особистісне спілкування; 2 – ситуативно-ділове; 3 – позаситуативно-пізнавальне; 4 – позаситуативно-особистісне.**

В той же час, сформованість окремих компонентів діяльності спілкування у більшості дітей обох експериментальних груп виявилась недостатньою. Тільки здатність виконувати прохання, вимоги, була зафіксована в усіх дітей, крім одного хлопчика з явищами аутизму. Найбільшою перешкодою у розвитку спілкування для багатьох дітей є недорозвиток мовленнєвої функції. Так, лише 28,6% дітей 1 групи використовують короткі фрази. Для дітей 2 групи цей показник збільшується до 75%.

За активністю та різноманітністю спілкування з однолітками діти 2 групи також значно випереджають дітей 1 групи (рис. 2). В 1 групі у 71,4% дітей зафіксовані тільки епізодичні прояви спільної діяльності з однолітками, в той час, як в 2 групі 75% дітей продемонстрували наявність взаємодії з однолітками в усіх виділених ситуаціях.



**Рис. 2. Рівень проявів спілкування дітей зі складною структурою дефекту з однолітками в різних ситуаціях:**

**1 – спільна рухова активність; 2 – спільна продуктивна діяльність; 3 – спільні предметні ігри; 4 – сюжетні ігри; 5 – позаситуативне спілкування.**

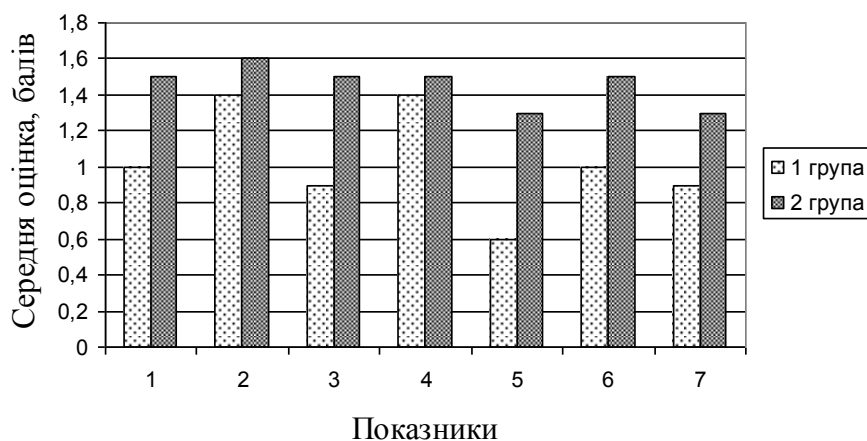
Слід зазначити, що в спілкуванні з однолітками діти експериментальних груп використовують менший арсенал мовленнєвих засобів, ніж у спілкуванні з дорослими. Так, коротку фразу в розмовах з іншими дітьми використовують 14,3% дітей 1 групи і 50% дітей 2 групи. Це підтверджує важливу розвивальну роль дорослого, який надає зразки використання мовлення, а також стимулює мовленнєву активність дитини.

В той же час, під час спілкування дітей між собою спостерігається більш широкий спектр взаємодії партнерів, емоційних реакцій, більшою мірою проявляється власна активність дітей. Так, Віка Р. (6 р. 10 міс., синдром Дауна) у самостійних іграх охоче наслідує педагогів. Наприклад, вона бере картки, які використовуються при навчанні

звуковимови, сідає поруч з молодшою за нею дитиною і починає її навчати. Молодша дитина включається у взаємодію, повторює за Вікою склади. Під час занять з фізичного виховання Віка Р., наслідуючи вихователя, навчає молодшу дитину виконувати вправи через спільні дії. Окремі діти з 2 групи (Сергій П., Віка Р., Настя Г.) проявляють активність в організації спільної ігрової діяльності, до якої залучають як однолітків, так і молодших дітей. В таких ситуаціях діти набувають важливого соціального досвіду щодо узгодження власних намірів, дій з намірами та діями інших.

Предметна діяльність у більшості дітей обох груп сформована на середньому рівні. Тільки у дітей з найбільш складною структурою дефекту (F71, F72?; наслідки хромосомної патології; мікроцефалія, тетрапарез) рівень розвитку предметної діяльності низький.

За рівнем сформованості ігрової діяльності між двома групами виявлені істотні відмінності (рис. 3). Найбільшою мірою це стосується таких показників, як наявність самостійної гри, інтерес до гри з однолітком, здатність поєднувати дії в сюжет, діяти в уявній ситуації та супровід гри мовленням. В той же час слід відзначити наявність у більшості дітей обох груп схильності до стереотипізації гри, бідності сюжетів. Найбільш змістовною виявляється гра за участю дорослого, який допомагає її спланувати, розвивати, дає зразки ігрових дій. В самостійних іграх діти часто намагаються відтворити те, що робили з дорослим, на доступному для них рівні. Також у грі часто відтворюються побутові дії або навчальні ситуації. В іграх проявляються індивідуальні уподобання дітей, особливо це властиво для 2 групи.



**Рис. 3. Показники сформованості ігрової діяльності дітей зі складною структурою дефекту:**

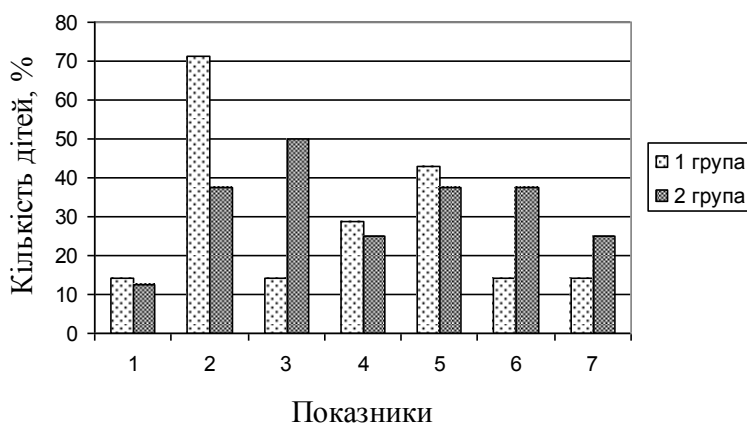
**1** – наявність самостійної гри; **2** – інтерес до гри з дорослим; **3** – інтерес до гри з однолітком; **4** – здатність виконувати окремі ігрові дії; **5** – здатність поєднувати дії у сюжет; **6** – здатність діяти в уявній ситуації; **7** – супровід гри мовленням.

Інтерес до продуктивної діяльності (малювання, конструювання) присутній у більшості дітей обох груп, вони охоче беруться за олівці або будівельний конструктор. В той же час якість продуктивної діяльності, особливо зображувальної, низька. У дітей 1 групи самостійне малювання обмежується черканням, лише двоє з них можуть дуже приблизно передавати форму. В 2 групі 50% дітей віддають перевагу розмальовуванню, 25% - самостійному малюванню, інші можуть тільки черкати. Самостійне конструювання у більшості дітей проявляється в з'єднанні елементів будівельного конструктора між собою без певного плану будівлі.

Середні оцінки показників сформованості самообслуговування в двох групах виявились близькими (1,4-1,6 балів). Але 1 група була менш однорідною за цими показниками: дві дитини продемонстрували високий рівень розвитку самообслуговування, решта – низьку. В 2 групі у 62,5% дітей самообслуговування сформовано на середньому рівні.

Сформованість розумових дій в обох групах виявилась низькою (середні оцінки за окремими параметрами в 1 групі становлять 0,4-1 бал, в 2 групі – 0,1-1,3 бали). При цьому в 1 групі 3 дитини отримали нульові оцінки по всім параметрам, в той час, як у 2 групі таких дітей не було. В обох групах відносно краще сформованою виявилась здатність групувати предмети за спільною ознакою.

За особливостями сприйняття інструкції та виконання навчальних завдань виявлено позитивну динаміку з віком (рис. 4). Якщо в 1 групі більшість дітей (71,4%) сприймає інструкцію лише покроково, то в 2 групі 50% дітей інструкцію в цілому сприймають, хоча й потребують додаткових пояснень. Також в 2 групі більше дітей, які можуть виконувати навчальні завдання за зразком або зі стимулюючою допомогою.



**Рис. 4. Особливості сприйняття інструкції і способу виконання навчальних завдань дітьми зі складною структурою дефекту:**

**1 – не сприймає інструкцію; 2 – сприймає покроково; 3 – сприймає, але потребує додаткових роз'яснень; 4 – виконує завдання спільно з дорослим; 5 – діє за наслідуванням; 6 – діє за**

зразком; 7 – виконує зі стимулюючою допомогою.

Узагальнення отриманих результатів показує наявність виражених проблем у розвитку всіх видів діяльності дітей зі складною структурою дефекту. Навіть у тих дітей, які продемонстрували відносно кращі результати, яскраво проявляється невідповідність між більш збереженою мотивацією і значним недорозвитком операційного та регуляторного компонентів діяльності. Таким чином, достатня особистісна активність дитини без допомоги дорослого часто не завершується отриманням продукту задовільної якості, що в подальшому може спричинити послаблення мотивації до діяльності.

Отже, проведене спостереження дозволило отримати узагальнені відомості про рівень сформованості діяльності для кожної дитини експериментальної групи, що можуть бути використані з метою обґрунтованого визначення як актуальних корекційних завдань, так і прогнозу майбутнього розвитку дітей. Порівняння результатів, отриманих в двох групах, продемонструвало наявність позитивної вікової динаміки, що свідчить про достатню результативність корекційно-розвивальної роботи.

#### Список використаних джерел

1. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие / Л.Б.Баряева, А.П.Зарин. – СПб.: Союз, 2001. – 416 с.
2. Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г., Романенко О.В., Скрипка Н.С. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі. – К.: Веселка, 2003. – 237 с.
3. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
4. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О.Смирнова, Л.Н.Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.

In the article the problem of study of activity processes development in children with complicated defect's structure is analyzed. The authors describe the results of diagnostics of different activity types in the group of children, which study at centre of rehabilitation.

**Keywords:** children with complicated defect's structure, activity, diagnostics.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 37.015.31:17.022:376-056.263**

***І.К. Русакович  
Ю.М. Сафонова***

**МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ГЛУХИХ ШКОЛЯРІВ  
В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ: РЕСУРСИ І ПРІОРИТЕТИ  
В УМОВАХ ЗМІНИ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ**

Стаття присвячена вивченню проблеми морального виховання глухих молодших школярів у контексті трансформації системи спеціальної освіти. Розглядаються ресурси і пріоритети корекційних занять білоруських спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху в умовах зміни біолого-медичної реабілітаційної парадигми на соціокультурну.

**Ключові слова:** виховання, освітні парадигми, пріоритети, корекційні заняття, порушення слуху, моральна вихованість, дослідження, ресурси.

Статья посвящена изучению проблемы нравственного воспитания глухих младших школьников в контексте трансформации системы специального образования. Рассматриваются ресурсы и приоритеты коррекционных занятий белорусских специальных школ для детей с нарушением слуха в условиях смены биолого-медицинской реабилитационной парадигмы на социокультурную.

**Ключевые слова:** воспитание, образовательные парадигмы, приоритеты, коррекционные занятия, нарушение слуха, нравственная воспитанность, исследование, ресурсы.

Способность и готовность к приобретению личностно и социально значимых качеств, к усвоению ценностных ориентаций и нравственных установок, к взаимодействию с окружающими людьми составляет необходимое условие успешной социализации и адаптации школьников. Владение нравственными знаниями, сформированность нравственных чувств, накопление опыта нравственного поведения в младшем школьном возрасте – основа гармоничного развития личности ребенка, приобретения социокультурных навыков в будущем, становления полноценного члена общества, способного воспринимать все многообразие человеческих отношений, осознавать и проявлять высоконравственные качества и поступки.



Теоретический поиск обнаруживает многоаспектность проблемы нравственного воспитания. Она имеет глубокие исторические корни, философское осмысление, нашедшее свое продолжение и освещение в педагогических системах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др., а также психологическую интерпретацию в теориях психического развития (А. Бандура, Л. Кольберг, Э. Эриксон, Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.). Вопросы нравственного воспитания изучали в своих исследованиях: О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, К.В. Гавриловец, И.Б. Дерманова, Ф.И. Иващенко, Р.Р. Калинина, И.В. Кулешов, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластёнин, П.В. Степанов, И.Ф.Харламов, Т.В. Чепиков, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова и др. Результаты анализа литературы свидетельствуют, что в настоящее время в общей педагогике существуют разные подходы к определению сущности и содержания нравственного воспитания как педагогического процесса, в свете которых предлагаются варианты разноуровневой структуры воспитанности. Описаны возможные способы определения критериев и показателей нравственной воспитанности школьников, организации диагностики результативности воспитательного процесса [1].

Уровень нравственной воспитанности определяется учеными как интегративная характеристика морального облика ребенка, включающая совокупность сформированных нравственных качеств и их структурных компонентов, степень их проявления в поведении. В структуре нравственной воспитанности, как правило, выделяют три составляющие: нравственные знания, чувства и поведение (Т.В. Чепиков), или когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Авторы описывают различные стержневые качества личности, на основе анализа которых можно диагностировать уровень воспитанности младших школьников.

На данном этапе развития психологии разносторонне доказанными являются психологические механизмы и закономерности формирования личностных свойств. Изучение онтогенеза психического развития, в частности движущих сил, влияющих на становление личности, позволило многим исследователям характеризовать сензитивные для нравственного развития ребенка периоды, изучать степень эффективности нравственного воспитания, как одного из важнейших средовых факторов на разных возрастных этапах. Считается, что фундамент, базисные компоненты "Я-концепции" ребенка (его когнитивная, эмоционально-оценочная и поведенческая составляющие) закладываются в раннем детстве (Э. Эриксон, Р. Бернс, Л.И. Божович и др.), активно развиваются в дошкольном возрасте – возрасте "рождения личности" (по Д.Б. Эльконину). Младший школьный возраст ученые называют периодом наиболее интенсивного

усвоения ребенком этических правил, норм и принципов, формирования нравственных привычек поведения и качеств личности, так как в связи с поступлением в школу ребенок включается в новые виды деятельности и общения, в новые отношения со сверстниками и взрослыми, приобретает новые навыки социального взаимодействия. В младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные возможности для формирования нравственных и социальных качеств, положительных черт личности. Склонность младших школьников к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется учитель, повышенная восприимчивость к усвоению нравственных требований и норм создают благоприятные предпосылки для формирования высоконравственной личности. Магистральным направлением воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистических отношений и взаимоотношений детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость [1; 4; 5; 6].

Вышеназванные психолого-педагогические аспекты проблемы нравственного воспитания имеют свою специфику и тенденции при рассмотрении категории детей с особенностями психофизического развития (в том числе – в рамках заявленной темы – учащихся с нарушением слуха).

Отмечается, что система специального образования на современном этапе требует модернизации, смещения смыслового аспекта обучения и воспитания учащихся с ОПФР в сторону личностно, социально-эмоционального аспекта, развития самосознания, сознания регуляции поведения личности в обществе, что формирует необходимость поиска наиболее эффективных путей оптимизации коррекционно-педагогической работы по нравственному воспитанию учащихся с нарушением слуха.

Приоритеты и основания для перестройки системы коррекционно-педагогической деятельности в специальных и интегрированных образовательных учреждениях диктует доминирующая в современном мире социокультурная модель реабилитации людей с ОПФР [2; 3; 6].

Как показывает анализ современной специальной литературы, "ведущие идеи "социальной модели" реабилитации, пропущенные через призму гуманистической педагогики, составляют методологическую основу, концептуальный базис теории и практики специального образования" (С.Е. Гайдукевич, 2010). Основные идеи социокультурной модели связаны с признанием ребенка-гандикапа целостной личностью, способной функционировать в обществе, и пониманием, что основная "миссия" дефектолога – обеспечить возможность эффективного социального функционирования и социальной самореализации через работу с самим ребенком и с

окружающей средой, объединяя и направляя образовательные усилия на их встречную интеграцию [3, с. 23].

На факультете специального образования БГПУ им. Максима Танка проводилось анкетирование профессорско-преподавательского состава в рамках изучения профессиональных ценностей современного учителя-дефектолога (2012). Как показывает анализ анкет, большинство преподавателей осознают суть происходящей трансформации системы специального образования, предпринимают отдельные попытки рассматривать идеи социокультурной парадигмы реабилитации и образования детей с ОПФР основной предпосылкой дальнейшего развития содержания и методики педагогической и преподавательской деятельности. Так, 74% респондентов высказали мнение, что сущность происходящих изменений (в свете перехода от биолого-медицинской модели реабилитации к социокультурной) – в отказе от дефектоориентированного подхода и приоритете личностно-ориентированного подхода. Треть опрошенных преподавателей (32 %) считают, что смена образовательных парадигм обязательно предусматривает изменение статуса (восприятия) ребенка с ОПФР: признание его самоценной, равной (не ущербной), саморазвивающейся личностью, субъектом отношений, способным действовать, включаться в социум, нормализация его в различных жизненных сферах, признание его возможности получать на доступном уровне образование. Также 18 % преподавателей, участвующих в анкетировании, указали, что процессы перестройки должны в первую очередь затронуть систему подготовки специалистов-будущих дефектологов с акцентами на формирование человека культуры, обновление понятийного аппарата, усиление эстетико-педагогической составляющей высшего педагогического образования, расширение специальных методик, психолого-педагогических дисциплин, формирование необходимых компетенций и личностно-эмоциональное отношение к преподаваемым дисциплинам.

Анализируя современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха, Г.Л. Зайцева сформулировала приоритеты социокультурной концепции глухоты, рассматривающей отсутствие слуха как особое состояние, объединяющее людей в культурно-лингвистическое меньшинство, что "гарантирует равенство глухих людей с представителями большинства, а также с членами других меньшинств..., обеспечит включение микросоциума глухих в макросоциум, в общество" [2, с. 53].

В сурдопедагогике идеи двух реабилитационных парадигм – биолого-медицинской и социокультурной – тесно переплетаются с многолетней дискуссией об использовании жестового языка как средства обучения глухих детей. Исторически они связаны с

развиваючимися теченнями: "чисто устный метод" (С. Гейнике, Германия) и "мимический" метод (Ш. де Лэпе, Франция).

Как известно, отсутствие слуха (первичный дефект), влияет на формирование – речи (вторичный дефект) и ее основной роли – средства общения и развития мышления, что, в свою очередь, вызывает своеобразие функционирования всей эмоционально-познавательной сферы. Поражение слуховой функции и, как следствие, особый путь психического развития обуславливают специфику организации, целей, содержания и методов образования глухих детей.

В свете биолого-медицинской парадигмы глухоты, которая развивала идеи "чисто устного" метода, работа сурдопедагога должна быть направлена на нормализацию пораженной слуховой функции и ориентацию слухо-речевых возможностей глухих людей на стандарты "слышащих", максимальное приближение к ним на основе всех имеющихся медицинских и педагогических средств реабилитации. "Стать слышащим", по мнению сторонников биолого-медицинской концепции глухоты, поможет система слухопротезирования, специальная организация речевой коррекционно-образовательной среды, в которой должна отсутствовать жестовая речь (как "атрибут" глухих, мешающий их словесному развитию). В контексте этих положений долгое время на постсоветском пространстве, в том числе, в Республике Беларусь, в обучении и воспитании глухих детей принцип коррекционной направленности реализовывался в системе коррекционных занятий: "формирование произношения и развитие слухового восприятия", "предметно-практическое обучение", "развитие речи вне класса". Учебно-воспитательный процесс организовывался на словесной основе, без использования жестовой речи.

Современные представители социокультурной образовательной парадигмы являются последователями "мимического метода", признают право глухого человека быть представителем микросоциума глухих, развиваться, получать образование и включаться в макросоциум, опираясь на различные средства коммуникации (в том числе и жестовый язык как основной, "родной" и доступный при депривации слуха канал информации и общения). При этом вопросы медицинской реабилитации, развития слухового восприятия и словесной речи не исключаются, они рассматриваются через призму возможностей детей с нарушением слуха, наделенных своим, уникальным мировосприятием. То, что в биолого-медицинской концепции называется "последствием глухоты", как болезни, в социокультурной парадигме используется как преимущество и средство, расширяющее границы познания, когнитивного, эмоционального и личностного развития.

Действующие государственные нормативные документы в Республике Беларусь руководствуются положениями социокультурной реабилитационной и образовательной парадигмы. Положение жестового языка в образовательном пространстве Беларуси легализовано: в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2010) определена роль жестового языка как средства обучения, воспитания и общения незлышащих детей наряду со словесным (русским и белорусским) языком. В учебный план специальной школы введен предмет "Развитие жестовой речи" (коррекционный компонент) I-XI классы (1993). Успешно апробирован экспериментальный проект обучения жестовому языку как учебному предмету (2006-2011) [6].

В отношении глухих учащихся обучение и воспитание в белорусских специальных школах строится на основе средств тотальной коммуникации, т.е. в коррекционно-образовательном процессе используются все виды речи, роль, место и значение каждой из которых определяется спецификой предметов, изучаемых в коррекционном блоке учебного плана для детей с нарушением слуха. Так, согласно "Стандартам специального образования" с 2011-12 учебного года для глухих школьников предусмотрены следующие виды коррекционных занятий: "Развитие устной речи и слухового восприятия", "Развитие жестовой речи", "Социально-бытовая ориентировка", "Ритмика и танец" [6], каждый из которых имеет свои задачи и ресурсы для осуществления коррекционно-педагогической работы, педагогический инструментарий и потенциал для нравственного воспитания незлышащих учащихся.

Как известно, в условиях слуховой депривации имеет место качественное своеобразие в формировании как познавательной, так и личностной сферы, специфика усвоения общественного опыта. Отдельные исследования характеризуют особенности нравственного развития школьников с нарушением слуха: В.Л. Белинский, Т.Г. Богданова, А.П. Гозова, Т.А. Григорьева, М.М. Нудельман, В. Петшак, П.Н. Прилепская и др. отмечают большие трудности в формировании у учащихся морально-этических представлений и понятий, особенности эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций, узость познавательных интересов, неустойчивость самооценки, неадекватность уровня притязаний. Вместе с тем, информационный поиск показывает, что в сурдопедагогике не проводилось отдельного изучения нравственной воспитанности младших школьников с нарушением слуха, не анализировались современные ресурсы коррекционно-образовательной среды в свете трансформации системы специального образования. В связи с вышеизложенным, экспериментальное исследование проблемы

нравственного воспитания младших школьников с нарушением слуха в современной системе коррекционных занятий представляется актуальным.

На начальном этапе нами было изучено состояние нравственной воспитанности с учетом полученных в ходе анализа психолого-педагогической литературы данных о ее трехкомпонентной структуре (когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих) [1]. В экспериментальном исследовании участвовало 68 учащихся с нормальным и нарушенным слухом I, III и V классов, а также 64 взрослых участника образовательного процесса (родители и учителя). **Первая часть** экспериментальной процедуры включала в себя комплекс методик ("Сюжетные картинки", "Цветовой тест отношений", "Закончи историю", "Сделаем вместе") и выявляла уровень сформированности когнитивного (представлениях, знаниях), эмоционального (эмоциях, чувствах) и поведенческого (наблюдаемых реакций) компонентов нравственной воспитанности младших школьников с нарушением слуха и их слышащих сверстников (И.Б. Дерманова, Р.Р. Калинина, Т.Л. Лещинская).

**Вторая часть** экспериментального исследования позволила обогатить возможности интерпретации полученных в первой части данных путем опроса учителей и родителей о частоте проявления нравственных качеств в поведении школьников [1, с. 191].

В результате экспериментального исследования выявлены особенности нравственного развития младших школьников с нарушением слуха. Было обнаружено, что в структуре их нравственной воспитанности оказываются нарушенными все компоненты. Так, нравственные знания у большинства глухих испытуемых находятся на уровне представлений, являются чисто информативными и носят конкретный, неосознанный характер. Несформированность нравственных эмоций (чувств) проявляется в индифферентном отношении школьников к нравственным нормам. Демонстрация определенного уровня нравственных знаний не обуславливает проявление соответствующего поведения. Проявление ведущих нравственных качеств (доброты, щедрости, трудолюбия, вежливости, заботливости, правдивости, аккуратности) зависит не столько от уровня знаний нравственных правил, сколько от сформированности нравственных чувств и мотивов поведения. Нравственное поведение школьников носит ситуационный характер, соблюдение нравственных норм во взаимодействии друг с другом часто находится на неудовлетворительном уровне и характеризуется неразвитостью нравственных форм поведения.

Показатели нравственной воспитанности учащихся с нарушением слуха имеют положительную динамику в процессе обучения и воспитания, что отражается в повышении уровня осознания ценности нравственных норм, положительном к ним отношении, способности проявлять самостоятельное нравственно-мотивированное поведение. Данные изменения в структуре нравственной воспитанности учащихся со слуховыми ограничениями проходят в замедленном темпе в сравнении с нормально развивающимися школьниками и зависят от степени потери слуха.

Опрос взрослых участников образовательного процесса показал, что родители детей с нарушением слуха склонны в значительной степени завышать оценку нравственного поведения своих детей, не замечать многих проблем в их нравственном развитии. Учителя, напротив, дают более низкую оценку уровню нравственной воспитанности школьников. Такая тенденция в школе для детей с нарушением слуха является наиболее выраженной, что затрудняет процесс формирования нравственных качеств у глухих детей из-за рассогласованности требований к ним со стороны учителей и родителей.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности нравственного развития младших школьников с нарушением слуха позволяют конкретизировать цель нравственного воспитания в системе современных коррекционных занятий – обогащение нравственного опыта учащихся на основе формирования в единстве всех компонентов нравственной воспитанности: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Задачами, раскрывающими цель, соответственно, выступают: 1) актуализация, расширение и углубление знаний учащихся о нравственных нормах и правилах поведения; 2) формирование положительного эмоционального отношения к нравственным нормам; развитие нравственных эмоций; формирование ценностного отношения к социальным нормам; 3) обогащение опыта нравственного поведения; формирование способности самостоятельно выбирать линию нравственного поведения.

Все типы коррекционных занятий в целеполагании могут предусматривать, а при решении воспитательных задач осуществлять работу по формированию нравственной воспитанности неслышащих учащихся. Каждый из предметов коррекционного компонента действующего учебного плана для детей с нарушением слуха имеет свою специфическую направленность на коррекцию нарушенного развития и имеет, соответственно, свой арсенал средств, методов и приемов для осуществления коррекционно-развивающей работы. В существующих и отработанных десятилетиями занятиях по предметам "Развитие устной речи и слухового восприятия", "Ритмика и танец"

роль и место нравственного воспитания с одной стороны, охарактеризованы в существующей классической дидактике школы глухих. С другой стороны, некоторые изменения могут вноситься с позиций проведенных исследований и положений социокультурной образовательной парадигмы.

Особая роль в формировании нравственной воспитанности детей с нарушением слуха отводится занятиям по "Развитию жестовой речи". Атмосфера доверительности, активного взаимодействия сурдопедагога с учащимися по типу "материнской школы", естественность общения, выраженный эмоционально-интеллектуальный фон занятий, реализуемый коммуникативно-деятельностный подход – несут огромные резервы для раскрытия, развития и корректировки нравственных качеств младших школьников. Организация занятий подразумевает сознательное конструирование ситуаций личностно-ориентированного влияния на развитие ребенка, создаются благоприятные условия для специальной работы по обогащению эмоционального опыта детей с недостатками слуха, воспитанию культуры чувств. Ее эффективность обеспечивается в процессе полноценного общения с каждым ребенком на жестовой основе, естественно доступной при депривации слуха, а потому стимулирующей формирование эмоционально-познавательного компонента "Я – концепции" учащихся. Программно-методическое обеспечение занятий по "Развитию жестовой речи" разработано (Т.А. Григорьева, И.К. Русакович), и в нем обозначены приоритеты этих коррекционных занятий для нравственного воспитания глухих школьников.

С 2010 года в учебный план для детей с нарушением слуха введены коррекционные занятия по "Социально-бытовой ориентировке", учебно-методическое сопровождение которых находится в стадии разработки. В системе коррекционных занятий курс СБО может рассматриваться как потенциально перспективный для осуществления коррекционно-педагогической работы, включающей нравственное воспитание. Данный вид занятий предполагает активную реализацию компетентностного подхода [5] и его практической мерой может выступить проект стандарта "Социально-бытовая адаптированность" (автор Т.А. Григорьева), где в качестве основных содержательных линий выделены саногенная, субъектная, гражданско-правовая, семейно-бытовая, социокультурная и коммуникативная компетенции [4]. В рамках каждой выделенной компетенции целесообразно ставить и реализовывать задачи нравственного воспитания, разрабатывать и апробировать технологические решения для развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственной воспитанности младших школьников с нарушенным слухом.



### Списов использованных источников

1. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В. Гавриловец. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.
2. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. – 1999. – № 5 – С. 52–70.
3. Гайдукевич, С.Е. Коррекционно-развивающая работа с детьми с особенностями психофизического развития в условиях смены реабилитационных и образовательных парадигм / Сборник научн. тр. / Под ред. О.В. Гаврилова, В.И. Спивака – Вып. 15. Серия: социально-педагогическая. – Каменец-Подольский: Аксиома, 2010. – С. 21 – 25.
4. Григорьева, Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школа для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3–19.
5. Коноплева, А.Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентного подхода / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – №3. – С. 3 – 9.
6. Образовательный стандарт Специальное образование (Основные нормативы и требования) // Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. - 2010. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=26583>. – Дата доступа: 07.03. 2012

The article is devoted to the problem of moral education of primary school children with hearing impairment in the context of the transformation of special education. Resources and priorities of the correctional sessions of Belarusian special schools for children with hearing impairment in a change of bio-medical rehabilitation at the socio-cultural paradigm are considered.

**Keywords:** education, educational paradigms, priorities, correctional sessions, hearing impairment, moral education, research, resources.

*Отримано 20.2.2012*

УДК 376 – 056.34 : 37.091.22

*О.С. Смоліна*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВНОЇ МОДЕЛІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.**

У статті обґрунтовано теоретичні основи виховної моделі суб'єкт-суб'єктної відносин між педагогом та дітьми із затримкою психічного розвитку для успішної активізації навчально-виховного процесу.

**Ключові слова:** діти із затримкою психічного розвитку, виховна модель, суб'єкт-суб'єктні взаємини, особистісно орієнтоване навчання.

В статье обоснованы теоретические основы воспитательной модели субъект-субъектных отношений между педагогами и детьми с задержкой психического развития для успешной активизации учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, воспитательная модель, субъект-субъектные отношения, личностно ориентированное обучение

Сьогодні поставило перед освітою життєво важливе завдання створення гуманного простору дитинства. Це має бути простір необмежених можливостей, у якому для зростаючої особистості є всі умови щодо розвитку та саморозвитку.

Сутнісною основою сучасної парадигми навчання та виховання є особистість суб'єкта навчання, орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи навчання, взаємини співпраці, взаємоповаги, уваги, щирості. Це все є ознаками суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітній діяльності.

Витоки суб'єкт-суб'єктних взаємин наявні у західній гуманістичній психології ХХ ст. (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). Їхні головні положення (позитивна психологічна установка на кожну особистість, довіра до неї, її підтримка; активність особистості як суб'єкта процесу саморозвитку й навчання) визначають засади міжособистісних стосунків педагогів з вихованцями. Саме педагог створює педагогічні ситуації, в яких вихованці отримують простір для розвитку власної ініціативи, самооцінки, позитивних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності, завдяки чому розвиваються їхні

здібності, реалізується особистісний потенціал [6, с. 5]. Саме від педагога, його установок, загальної й педагогічної культури, особистісних рис значною мірою залежить організація навчального процесу. Сучасні вимоги до організації навчально-виховного процесу із дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР) передбачають визнання вихованця як суб'єкта навчання, залучення його до організації навчального процесу; прояв гуманної педагогічної позиції; вміння створювати й постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище; вміння працювати зі змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм особистісно розвивальну спрямованість [2, с. 12–17]. Особистість педагога є дієвим чинником формування особистості вихованця; важливою передумовою конструктивного педагогічного спілкування є професійно значущі якості педагога, що розкриваються у процесі міжособистісної взаємодії.

І. Д. Бех, зазначаючи важливість особистості педагога для формування особистості учня, акцентував, що самі по собі його особистісні, індивідуальні та функціонально-рольові особливості слугують лише передумовою формування особистості вихованця. Реалізацію ж педагогічних здібностей забезпечують насамперед суб'єкт-суб'єктні взаємини [1, с. 171].

Як зазначають науковці, організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії охоплює відмежування від жорстко раціоналізованого підходу до суб'єкта навчання; відмежування від авторитаризму, вимоги “суворої дисципліни” та критичних зауважень; розуміння вихованця як цілісної особистості, на розвиток якої передусім спрямована сучасна система методів організації навчально-виховного процесу [5, с. 1]. Ці умови визначають освітнє середовище, що сприяє формуванню здібностей вихованців, самореалізації їхнього особистісного потенціалу. Створення відповідного середовища, сприятливого як для особистісного розвитку вихованця, так і для професійної самореалізації педагога, охоплює організацію навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ознаками такого середовища, як визначають науковці, є гуманізація педагогічного процесу, за якої суб'єкт навчання не втрачає своєї індивідуальності; гуманітаризація наукових методів педагогічного впливу; наближення навчання до реалій життя і використання у цьому сенсі як особистого, так і колективного досвіду; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування [4, с. 5]. Саме таке середовище гармоніює із цілісним світом особистості суб'єктів навчального процесу, забезпечує їм психологічний комфорт.

Ми розглянемо три виховні позиції побудови моделі суб'єкт-суб'єктних відносин між дорослими та дітьми із ЗПР.

Перша виховна позиція – зрозуміти дитину [1, с. 42].

За даними психологічних досліджень глибоко знати ми можемо лише двох-трьох людей; більш-менш успішно орієнтуватися в поведінці приблизно десяти осіб; а відносно останніх спрацьовують "еталонні стереотипи".

Тому для фахівця, який працює з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, вкрай важливо розвивати у себе наступні професійні якості:

- здатність розуміти стан дитини (насамперед, емоційний);
- здатність передбачати розвиток різних соціальних ситуацій;
- здатність бачити себе, свою роль чи модель поведінки у цій ситуації.

Всі вищезначені якості характеризуються однією дефініцією: емпатія.

Дуже важко говорити про професійність педагога, якщо у нього відсутні вміння розуміти потреби та індивідуальні особливості дитини; вміння вибирати найефективніші форми спілкування у навчально-виховному процесі; вміння підтримувати впевненість дитини в тому, що її діяльність та поведінка матимуть достойну оцінку та ін.

Щоб зрозуміти вихованця у педагога повинні бути сформовані такі риси:

1. Здатність сприймати та адекватно інтерпретувати поведінку дитини у кожній конкретній ситуації:

- фіксувати зміни в емоціях та поведінці;
- визначати причини, які викликають подібні зміни (для цього необхідно знати не лише вікові особливості розвитку, але й особливості психосоматичного захворювання).

2. Сформованість широкого набору критеріїв оцінювання та їх варіативності, які дозволяють відслідковувати характер змін, що відбуваються на вербальному та невербальному рівні; вчасно зробити висновки з цього приколу.

3. Вміння постійно усвідомлювати та відповідним чином реагувати на те, як приймають його (педагога) образ та поведінку вихованці;

4. Глибокі знання про типові помилки стереотипізації та нав'язування моделі суб'єктивного бачення, які часто допускає педагог, оцінюючи зовнішній та внутрішній образ дитини.

У зв'язку з цим необхідно розвивати здатність не впадати в догматизм, оцінюючи поведінку дитини та намагатися сприймати вихованця як індивідуальність, неповторну особистість.

При роботі з дітьми із ЗПР необхідно глибоко вивчити індивідуальні особливості психіки кожної дитини. При цьому слід враховувати:

- Клінічний діагноз; структуру дефекту: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, фізичний стан;
- Індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- Темп діяльності;
- Динаміку втомлюваності;
- Коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань;
- Самооцінку;
- Особливості емоційної сфери;
- Характерологічні особливості.

Вкрай важливе емпатійне розуміння широкого кола психологічних протиріч "Я" кожного вихованця. Часто педагог не вважає за необхідне сприймати складність емоційного стану маленької особистості та тримається старих стереотипів про те, що традиційні виховні заходи є повністю достатніми та дійовими для формування особистості; а дитина буде поважати та довіряти лише тому, що перед нею – вчитель. В таких ситуаціях, коли ми спостерігаємо, з одного боку, зверхність соціально-рольового ставлення педагога, а з іншого – очікування довірливого та поважного ставлення до себе, з боку дитини виникає непорозуміння та конфлікт. А причина такого протистояння криється в тому, що дорослий хоче мати довіру та повагу вихованця, але не має бажання прикласти для цього ніяких зусиль.

Розуміння педагогом не має зводитися до розуміння почуттів дитини, які вона в даний момент переживає, і доведення їх до свідомості вихованця з метою самокерування ними й відповідного самоконтролю. Поряд із цим необхідне розуміння суті загальної ситуації існування дитини як особистості. Тобто педагогу слід своєчасно й чітко діагностувати більш тривалу і стійку психічну реальність: потреби і мотиви, над задоволенням яких постійно працює в даний час особистість. Така розумово-емоційна праця досить нелегка: вона супроводжується внутрішнім напруженням, оскільки це, власне, є її боротьба за утвердження себе чи за перебудову свого життєвого світу, проект, який вона намагається реалізувати. Таким чином, розуміння вихователем вихованця буде оптимально продуктивним за умови пізнання його не на рівні зовнішніх поведінкових проявів, а на рівні глибини його власного "Я".

Не може бути справжнього розуміння без піклування педагога про дитину. Проявляючи розуміння, дорослий вступає у відносини позитивної емоційної підтримки і психологічного захисту дитини. Педагог залишається з дитиною в її життєвій ситуації доти, доки дитина відчуває, що дорослий приймає її такою, якою вона є, і визнає її як особистість, індивідуальність. Процес розуміння, який транслює

педагог у вербальній формі, спричиняє поглиблене розуміння дитиною своїх бажань, намірів, що робить їх керованими з урахуванням конкретних соціальних ситуацій, в які вона потрапляє.

Друга виховна позиція – визнати дитину [1, с. 57].

Визнати – це насамперед, дати дитині право бути індивідуальністю, яка має свою позицію та свою думку відносно тих чи інших явищ, ситуацій, проблем.

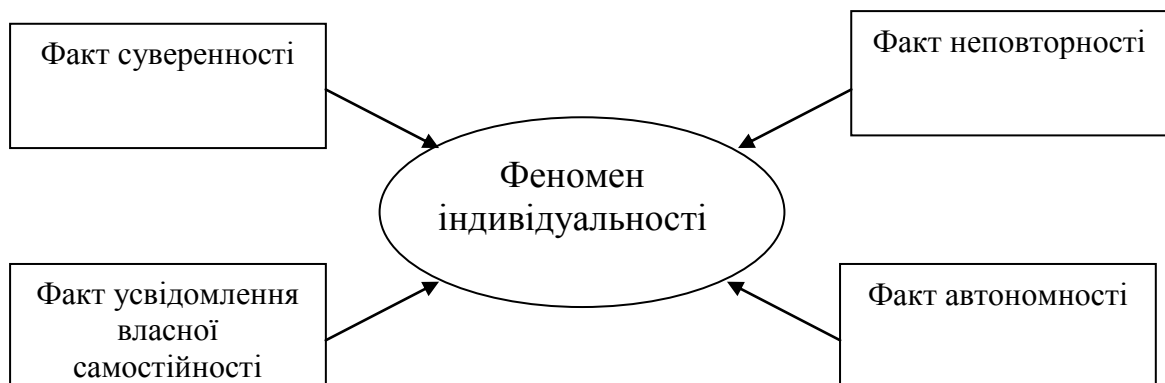
Необхідність визнати дитину базується на вірі (впевненості) в її здібностях, у праві на самовдосконалення. Таке ставлення орієнтує педагога на активізацію особистісних емоційних процесів вихованця. Визнання особистості дитини з самого початку її свідомого життя дуже важливе, однак цьому факту приділяється недостатньо уваги. Для повноцінного особистісного зростання дитині необхідно надати можливість розвивати свою самостійність.

Особистісно-орієнтований навчально-виховний процес передбачає наявність адекватної оцінки поведінки та навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Коли один суб'єкт сприймає іншого суб'єкта як особистість, це означає, що цей інший визначається у всій сукупності своїх людських якостей та прав, в тому числі у праві на помилку, у праві на власний життєвий шлях.

За такого принципу взаємовідносин дорослий сприймає дитину не як суб'єкт, а як об'єкт. Це не лише факт дотримання дорослим норм та цінностей як таких, а утвердження цінності маленької людини з допомогою побудови відповідних моделей взаємовідносин [3, с. 234].

Зміст феномену індивідуальності можна зобразити схемою:



Психологічною основою унікальності індивіда є те, що він є суб'єктом психічної діяльності. Цей постулат обов'язково передбачає якості індивідуальності та наявність індивідуального способу організації та регуляції психічної діяльності.

Слід відзначити, що за умови дотримання принципу суб'єкт-суб'єктних відносин особистість може демонструвати відмінність у таких сферах:

- сфері організації розумової діяльності;
- сфері оволодіння прийомами саморегуляції: інтелектуальній мобілізації та навичками довільного переключення емоцій та уваги;
- сфері оволодіння відповідними операціями та механізмами регулювання та контролю.

Діти із ЗПР розрізняються між собою різним рівнем працездатності. Працездатність залежить від темпу, точності роботи та динаміки втомлюваності. Дітям із сповільненим темпом роботи або швидкою втомлюваністю на етапі "приспособлення до дефекту" слід зменшувати обсяг завдань, чергувати навантаження з відпочинком, а згодом поступово прискорювати темп і збільшувати стійкість нервової системи до навантажень. У вихованців, у яких точність роботи страждає через її прискорений темп, необхідно формувати навички самоконтролю, вміння помічати і виправляти власні помилки. Якщо є дитина надто збудлива, швидка, слід спеціально організовувати її працю, уповільнити, давати їй не все завдання одразу. А поетапно, перевіряти при цьому результат виконання кожного завдання.

Отже, педагогу необхідно визнавати індивідуальність кожного вихованця, врахувати її в організації і здійсненні навчально-виховної діяльності. Це має проявитися передусім у самій стратегії особистісно орієнтованого виховання.

Третя виховна позиція – прийняти дитину [1, с. 61].

Прийняти – означає позитивно безумовно будувати сумісну діяльність незалежно від поведінки дитини.

Прийняти – це не позитивно оцінити, а визнати факт, що інша особистість має право бути такою, якою вона є (і не завжди такою, якою хоче бачити її дорослий).

Якщо педагог приймає дитину із затримкою психічного розвитку, то приймає і її недоліки, не оцінюючи їх. Він просто знає, що вони існують. Звичайно, що найлегше сприймати вихованця, коли його позитивні якості перевищують недоліки. Педагог, який здатний до прийняття, не тільки приймає вихованця, а й показує йому, що приймає його таким, яким він є.

Повне або безумовне прийняття допомагає послабити, а в ситуації глибокої довіри навіть подолати дитячу тривогу.

Стан повного прийняття максимально сприяє процесу самоствердження вихованця, надаючи йому свободу для творчої самореалізації. Цей новий погляд на відношення до дитини не кожним педагогом сприймається безболісно, оскільки у повсякденній суспільній свідомості твердо укорінилась уява про необхідність зовнішнього підкріплення діяльності дитини.

Готовність фахівця до повного прийняття вихованця характеризується такими кроками:

- дозвіл особистості бути такою, якою вона є;
- увага до її почуттів та думок, готовність їх почути;
- готовність підтримати дитину, залишаючись самим собою та розуміючи, що ціннісні орієнтації та системи поглядів можуть не співпадати;
- професійна підтримка у процесі самопізнання дитини та її наявних психофізичних ресурсів;
- повага до життєвої позиції дитини;
- віра (впевненість) в її сили та можливості;
- і найголовніше: готовність до відкритості та прийняття нового професійного та життєвого досвіду.

У спеціаліста, який дотримується вищезначених пунктів, виникає почуття радості за дітей і за таких, якими вони є зараз, і за таких, якими вони можуть бути.

Прийняття педагогом вихованця передбачає поблажливе, терпляче ставлення до нього. Приймаючи дитину із ЗПР, ми засуджуємо її вчинки, а не її саму, ми прощаємо їй помилки і допомагаємо виправитись. У спілкуванні з педагогом, який приймає дитину, вона одержує стимул для розвитку, розкриває свої найкращі риси. Прийняття не заперечує принципового й вимогливого ставлення до дитини. Вимогливість сприяє розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення, прийняття і бажання допомогти їй.

Педагог, для якого позиція розуміння, прийняття, визнання стала справжньою професійною цінністю, проявляє чуйність у ставленні до вихованців; при цьому провідною емоцією від взаємодії з ними стає задоволення. Стратегію своїх стосунків він будує, орієнтуючись на перспективу розвитку дитини як повноцінної особистості, яка постійно утверджує її через прояви своїх почуттів, намірів, способів сприйняття навколишнього світу. Це визначальне для розвитку прагнення дитини педагог всіяко підтримує, навіть якщо при цьому у неї виникають непорозуміння і конфлікти [1, с. 74].

Отже, розуміння, прийняття, визнання педагогом дитини затримкою психічного розвитку розширює значущий простір її життя, спонукає до морально-духовної творчості, і є перспективним напрямом дослідження.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади: Наук. Видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.



3. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі // Науково-методичний збірник. – Вип. 8. – Т. I / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2006. – 288 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Педагогіка, 2004. – 234 с.
5. Максюта М. Є. До проблем викладання філософії: методи особистісно орієнтованого, активного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_60/Maxuta.pdf](http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_60/Maxuta.pdf).
6. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти. Автореф. дис. . канд. психол. наук: 19.00.07. / К., 2005. 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/8717.html>.

In the article the theoretical bases of educational models of subject-subject relations between teacher and children with mental retardation to success fullyenhance the educational process.

**Keywords:** children with mental retardation, educational model, subject-subject relationship of school.

*Отримано 28.2.2012*

**УДК 376.1:51**

*Н.С. Сухоніна*

### **ВИВЧЕННЯ ДЕЯКИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЧУТТЄВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

У статті висвітлюються напрямки формування чуттєвого сприймання як одного із засобів компенсації вад зору.

**Ключові слова:** чуттєве сприймання, пізнавальна діяльність, компенсація.

В статье рассматриваются направления формирования чувственного восприятия как одного из способов компенсации недостатков зрения.

**Ключевые слова:** чувственное восприятие, познавательная деятельность, компенсация.

Пізнавальна діяльність дітей з порушеннями зору залежить в більшості випадків від того, які органи чуття беруть участь у пізнавальному процесі. Безумовно, роль зорової системи в психічній діяльності людини не можливо переоцінити. Саме "зір дає нам найбільш досконале, справжнє сприймання предметів" [3]. Але отримання інформації про зовнішній світ відбувається за рахунок сформованої у дитини складної системи аналізаторів. На взаємозв'язок аналізаторів, який дозволяє здійснювати чуттєве пізнання, вказувала Л.І. Солнцева. Не зважаючи на те, що провідна роль в процесі чуттєвого пізнання належить зору, на перший план "гностичних" відчуттів та сприймань після зору виступають слухова та дотиково-кінестетична аналізаторні системи.

Л.П. Григор'єва у своїх працях підкреслювала, що при частковому ураженні зорових функцій компенсація можлива за рахунок збережених механізмів зорової системи за участю інших структур мозку. Компенсація у дітей з порушеннями зору базується на нормально функціонуючих коркових замикаючих механізмах, за допомогою яких, при опорі на дотиковий, слуховий та інші збережені аналізатори, утворюються складні слухо-дотиково-рухові функціональні системи зв'язку, які є фізіологічною основою розвитку вищих форм пізнавальної діяльності і відіграють провідну роль у процесах компенсації [2].

Т.О. Дорофєєва виявила деякі особливості органів відчуттів у слабозорих учнів. За її даними, діти молодшого шкільного віку з порушеннями зору мають труднощі в уявленнях функцій органів відчуттів, слабко усвідомлюють можливості дотикового, слухового, нюхового та смакового аналізаторів в процесі поповнення недостатньої зорової інформації. При спонтанному розвитку переважає моносенсорний спосіб сприймання, а також не сформовані системи сенсорних еталонів для аналізу, синтезу та систематизації ознак предметів.

Зіставляючи знов сприйняті якості предметів через органи відчуттів, дитина точніше та глибше пізнає різні властивості конкретних предметів, а її сприймання стає цілеспрямованим та організованим. Отож, необхідно систематично активізувати перцептивні дії для активного сприймання.

У вітчизняній психології чуттєвому пізнанню відводиться дуже важлива роль в системі пізнавальних процесів. Чуттєве відображення – основа розвитку логічного мислення та мовлення. Головними формами чуттєвого відображення є відчуття та сприймання.

Багатьма тифлопедагогами визначено зв'язок між відчуттям та розумовою діяльністю. В дослідженні Л.П. Уфимцевої, Т.К. Окладнікової виявлено, що складність отримання ряду відчуттів не забезпечує диференціювання об'єктів та їх порівняння, що значно утруднює формування розумових операцій. Способи та прийоми розумової діяльності можливо формувати вже на базі чуттєвого досвіду. Згідно досліджень психологів, сенсорний розвиток – фундамент розумового розвитку дитини.

Розробка формувальної частини нашого дослідження базувалась на загальнодидактичних принципах навчання, адаптованих до зорових можливостей дітей зі зниженим зором, та специфічних тифлопедагогічних принципах навчання та виховання дітей з порушеннями зору. У тифлодидактиці принципи навчання визначаються як система найбільш загальних, істотних та стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу в спеціальних школах.

У формувальному дослідженні ми спиралися на такі загальновідомі дидактичні принципи: принцип послідовності та систематичності навчання – передбачає формування в учнів стрункої логічної системи знань, взаємопов'язаних фактів і закономірностей будь-якої науки; принцип свідомості у навчанні – забезпечує розуміння учнями завдань та смислу своєї навчальної діяльності, передбачає ініціативність та самостійність учнів; принцип наочності – дозволяє збагатити учнів чуттєвим пізнавальним досвідом для повноцінного оволодіння абстрактними поняттями. Вимагає використання диференційованості, змістової, варіативної наочності; принцип доступності – зумовлює відповідність змісту та обсягу, методів і прийомів засвоєння знань, умінь і навичок на основі врахування вікових і типологічних особливостей учнів; принцип міцності знань, умінь та навичок – передбачає міцне збереження в пам'яті знань, умінь та навичок, їх вільне відтворення та застосування на практиці.

В спеціальній педагогічній літературі вважається, що: "Принципи сприяють інтеграції різних засобів форм, методів та прийомів в цілісну систему, визначають стратегічний напрямок цілісного підходу до розв'язання завдань корекційно-педагогічного процесу" [4, с. 61-62].

Відповідно до цього організація експериментального дослідження врахувала наступні тифлопедагогічні принципи навчання дітей зі зниженим зором: принцип педагогічного оптимізму – базується, по-перше, на рівні сучасного наукового та практичного знання про потенційні можливості осіб зі зниженим зором, по-друге, на уявленні про сучасні педагогічні можливості їхньої габілітації та реабілітації. Цей принцип враховує сучасний гуманістичний світогляд залучення кожної людини, незалежно від її психофізичних особливостей, в

навчальний процес; принцип необхідності спеціального педагогічного керівництва – спрямований на корекційно-компенсаторне перетворення різних психічних функцій та задоволення особливих навчальних потреб дитини з порушеннями зору; принцип індивідуального та диференційованого підходу – передбачає врахування індивідуальних відхилень, які утруднюють процес навчання, та класифікацію дітей за гостротою зору, станом інтелекту, способами сприймання навчального матеріалу; принцип корекційно-компенсаторної спрямованості навчання – передбачає побудову навчального процесу з використанням збережених аналізаторів, а також необхідність системного характеру компенсаторно-корекційних впливів на різні сфери психічного та фізичного розвитку дитини з порушеннями зору.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та констатуючого дослідження нами були виділені основні засоби розвитку чуттєвого сприймання: предметно-практична та ігрова діяльність, дидактичні вправи із залученням різних аналізаторів, вербальні завдання у вигляді загадок, віршованих задач.

В ряді досліджень підтверджено, що найбільш доступним для дітей молодшого шкільного віку є використання моделей з речовинного матеріалу (папір, палички, геометричні мозаїки тощо). Це, в свою чергу, є одним із способів моделювання, поряд з графічним та символічним. Такий спосіб дозволяє дитині самостійно виконувати дії руками, а не тільки пасивно спостерігати за діями педагога. Через предметну діяльність руками, в ході якої формуються дотикові відчуття, особливо інтенсивно розвивається інтелект дитини.

Виходячи з того, що порушення зору істотно впливають на предметно-практичну діяльність, необхідна їй спеціальна організація.

За результатами нашого дослідження предметно-практична діяльність як засіб пізнавальної діяльності у навчанні дітей з порушеннями зору здійснює ряд наступних завдань: готує дітей зі зниженим зором до самостійного виконання дій у визначеному порядку; навчає цілеспрямовано розглядати предмети, порівнювати їх між собою, аналізувати; знайомить з різноманітними матеріалами, їх ознаками та властивостями; розвиває самоконтроль, навчає порівнювати свою роботу із запропонованим зразком; виховує вміння працювати в колективі.

Перцептивний розвиток залежить від змісту діяльності, в процесі якої він відбувається. Велике значення набуває активність самої дитини в процесі формування перцептивних дій в процесі навчання.

Предметно-практична діяльність виступає засобом компенсації ушкодженого зору, стає конкретним видом практики дитини, сприяє засвоєнню учнями знань різного змісту та ступеня складності.

За свідченням багатьох дослідників, якщо об'єкт пізнання включити в будь-яку практичну діяльність, то вплив на сенсорний розвиток підвищується.

Виходячи з того, що мислення і мовлення визначає напрямки пізнавальної діяльності школярів, його роль складно переоцінити. Через це використання вербальних завдань стало для нас одним із важливих засобів на основі наступних педагогічних вимог: обов'язковий облік джерел і попередніх уявлень учнів про об'єкти, які вивчаються; використання логічно послідовного та аргументованого пояснення на основі доступного для учнів сенсорного досвіду; точне та лаконічне висвітлення інформації, як необхідної основи для адекватних узагальнень та висновків.

Пристаючи до розробки спеціальних корекційно-розвивальних вправ, ми керувалися такими науковими принципами їх побудови, як урахування вікових і психологічних особливостей слабозорих дітей, послідовність та концентричність їх застосування, психолого-педагогічні закономірності становлення перцептивних дій. Ще Б.Г. Ананьєвим було відмічено, що "...основними моделями сенсорно-перцептивних процесів завжди обиралися та обираються зір і слух, ділянки так званих фізичних відчуттів і майже ніколи – смак, нюх.... Людині в цілому, проте, відповідає лише сенсорно-перцептивна організація як єдина система аналізаторів всіх без виключення модальностей. Тому в своєму дослідженні ми намагалися використати дидактичні вправи із залученням різних аналізаторів (збереженого зору, слуху, дотику, нюху, смаку).

Багатьма дослідженнями було підтверджено наявність міжаналізаторних зв'язків та позитивний вплив сумісної діяльності аналізаторів на всю пізнавальну діяльність учнів. За Б.Г. Ананьєвим, в цілісній системі сенсорної організації утворюються міжфункціональні сенсорні структури та складно розгалужені сенсорні ланцюги. Наші дидактичні вправи поєднували роботу декількох аналізаторів. В залежності від змісту навчального матеріалу, ми виділили вправи, цілеспрямовані на формування сенсорних еталонів, та вправи, спрямовані на розвиток арифметичних навичок.

Слабозорі молодші школярі мають досить слаборозвинену систему сенсорно-перцептивної діяльності: переважає моносенсорний спосіб сприймання, надзвичайно збіднений сенсорний досвід, недостатньо сформовані системи сенсорних еталонів, діти майже не усвідомлюють можливостей збережених аналізаторів: дотику, слуху, нюху, смаку. Це перешкоджає розвитку розумових операцій (аналізу, синтезу та систематизації ознак і властивостей предметів), які є необхідними в засвоєнні математичного матеріалу. Розвиток сенсорної сфери є важливою передумовою успішного формування у слабозорих дітей

інтелектуальних дій. Аналіз і синтез формуються в діяльності і виступають первинними на чуттєвому рівні.

Сенсорне виховання в спеціальній школі для дітей з порушеннями зору здійснюється в основному в процесі корекційно-реабілітаційної роботи з ліквідації або послаблення вторинних відхилень і розвитку збережених аналізаторів на спеціальних корекційних заняттях.

Розв'язання проблеми сенсорного розвитку дитини з порушеннями зору можливе насамперед на основі глибокого вивчення її можливостей, забезпечення умов для правильної організації системи цілеспрямованого педагогічного впливу на неї.

У подальшому на основі базових психічних утворень перших трьох років життя продовжується безперервна корекція сенсорного розвитку на рівні формування системи шкал сенсорних еталонів, шляхом виокремлення суттєвих ознак (4-й, 5-й роки життя) та рівні аналізуючого сприймання (6-й, 7-й роки життя).

Б.К. Тупоногов [5] вказував на необхідність використання спеціальних прийомів навчання, які повинні забезпечувати процес чуттєвого пізнання дітей із сенсорно-фізичною депривацією шляхом залучення компенсаторних можливостей їх збережених аналізаторів. Прийоми навчання дітей зі зниженим зором забезпечують певну мінливість (перебудову нейродинамічної діяльності, включення до неї нових компонентів, загальмування та переміщення на задній план старих) в залежності від умов і модальностей сприйняття навчальної інформації.

Вчення І.П. Павлова [3] про динамічну систематизацію в діяльності аналізаторів відкриває великі можливості людського організму та намічає основні шляхи використання цих можливостей, створює основу для розробки прийомів навчальної роботи, забезпечує доступність інформації при порушеному аналізаторі.

Необхідність використання полісенсорного сприймання наголошується багатьма дослідниками та усіма практиками. Правильно організований педагогічний процес може створити найсприятливіші умови для активного використання всіх збережених аналізаторів слабозорих учнів. Сумісне використання збереженої сенсорної системи приводить до ефекту сенсibilізації аналізаторів.

Успішність навчальної діяльності залежить від індивідуальних особливостей психічних процесів учнів. Проведене нами дослідження переконливо засвідчило, що діти з порушеннями зору під час роботи з арифметичним та геометричним матеріалом використовують переважно ушкоджений зір і зовсім не знають можливостей інших збережених аналізаторів.

Засвоєння сенсорних еталонів – довгий і тривалий процес, який не обмежується рамками дошкільного дитинства. Акцент при роботі із

сенсорними еталонами має ставитись на засвоєння учнями форми та величини предмета на основі використання зорово-дотикових сприймань. В нашому дослідженні робота з формування сенсорних еталонів проводилася в наступних напрямках: зорово-дотикове сприймання довкілля; зорово-дотикове сприймання величини предметів.

При роботі з сенсорними еталонами форми необхідно: вчити учнів на дотик під активним контролем зору диференціювати квадрат та прямокутник; формувати поняття про кути, вершини, сторони; формувати вміння розрізняти геометричні фігури (трикутника, квадрата, прямокутника, круга, овалу) на основі дотикового сприймання; вчити відрізняти круг та овал від інших геометричних фігур; вчити співвідносити будь-який предмет з еталонем геометричних фігур (квадрат – стіл, серветка, хустина, куля – яблуко, м'яч та ін.); вчити розпізнавати основну форму предмета за участю обстежу вальних дотикових та порівнювальних дій.

При роботі з сенсорними еталонами величини необхідно: розвивати дотикову перцепцію; формувати уявлення про величину предметів з використанням дотику; вчити порівнювати предмети за допомогою дотику та зору; формувати навички пристосування рухів руки до особливостей предмета, який обстежується; вчити видам дотикового обстеження (прикладання, накладання тощо); розвивати такі навички дотикового обстеження, як послідовність, організованість перцептивних дій, їх синхронність; вчити класифікувати предмети у групи (знайти всі квадратні, всі шершаві, всі м'які); вчити розпізнавати плоскі та об'ємні геометричні фігури опосередкованим дотиком (за допомогою олівця чи ручки).

Спеціально організоване ознайомлення дітей з цими чуттєвими системами сприяє ефективності розвитку всіх видів сприймання.

У розробленій нами системі навчання сенсорна перцепція представляється як активна, дослідницька діяльність, яка базується на конкретній предметній діяльності кожного учня.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) : [сообщение I] / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 9-18.
3. Павлов И. П. Мозг и психика : избранные психологические труды / И. П. Павлов : [под ред. М.Г. Ярошевского]. – М.: Ин-т практ. психологии ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 317 с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; [сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.
5. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики / Б. К. Тупоногов. – М.: ИПТК Логос ВОС, 2004. – 111 с.
6. Федоренко С. В. Тифлодидактика / С.В. Федоренко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 144 с.

In the article directions of forming of perceptible perception are examined as one of methods of indemnification of lacks of sight.

**Keywords:** perceptible perception, cognitive activity, indemnification.

*Отримано 20.2. 2012*

УДК 376-056.36-053.5

*І.Ю. Ужченко  
Е.В. Кукса*

### **ОСОБЛИВОСТІ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Наукова стаття розкриває питання психологічної характеристики процесу цілепокладання й передумов його виникнення в молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** цілепокладання, цілі, мотиваційна сфера, психічні процеси, діти із затримкою психічного розвитку.

Научная статья раскрывает вопросы психологической характеристики процесса целеполагания и предпосылок его формирования у младших школьников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** целеполагание, цели, мотивационная сфера, психические процессы, дети с задержкой психического развития.

Актуальність проблеми дослідження визначається роллю цілепокладання в діяльності людини. На сучасному етапі цілепокладання визнається конституюючою ознакою людської



діяльності, яка посідає одне з центральних місць у її структурі й процесі становлення, а також у розвитку свідомості й особистості в цілому. Цим пояснюється увага до цілепокладання низки вітчизняних і закордонних учених (Є. Ільїна, А. Карстена, О. Леонтєва, Н. Наумової, С. Рубінштейна, Ф. Хоппе, Ю. Швалба).

Цілепокладання – це компонент мотиваційної сфери особистості, процес прийняття або самостійної постановки мети. Процес цілепокладання є залежним від вищих психічних функцій людини (і від рівня їх сформованості), зокрема від уваги, сприйняття, значною мірою від мислення, від вольової сфери й сфери рефлексії особистості (Є. Ільїн, А. Коган, Г. Кураєв, Є. Пожарська, Ю. Швалб).

Низка дослідників акцентують увагу на процесі цілепокладання – найважливішому психологічному новоутворенню, що забезпечує самостійну регуляцію і побудову діяльності відповідно до вимог і предметних умов, саме в навчанні (І. Володарська, А. Маркова, Т. Матіс, М. Матюхіна, А. Мітіна, А. Орлов). У цьому психолого-педагогічному напрямку виділяється два аспекти – прийняття вже готових цілей, які ставить учитель, і розвиток здатності самих учнів до цілепокладання. Відзначається, що найбільш інтенсивно цілепокладання в молодшому шкільному віці розвивається в процесі навчання.

Цілепокладання грає одну з головних ролей у побудові навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Так, діяльність дітей із ЗПР досліджувалася низкою вчених: операційний бік діяльності й самоконтроль (З. Калмикова, І. Кулагіна, В. Лубовський, Л. Прохоренко, Є. Слепович), особливості мотивації й цілепокладання в процесі розв'язання розумових задач (І. Кулагіна, Є. Слепович), специфіка системи "діяльність – мовлення" (В. Лубовський, Т. Григор'єва), розумова працездатність (С. Домішкевич, Л. Переслені, Л. Рожкова). Дослідження передумов цілепокладання в молодших школярів із ЗПР були проведені в аспекті мотивації (Н. Білопольська, Л. Кузнецова, Т. Кузьмічова, І. Кулагіна, Т. Пускаєва), психічних процесів (Т. Єгорова, В. Лубовський, А. Обухівська, Л. Переслені, Т. Пускаєва, Т. Сак, У. Ульяновка), у галузі навчальної діяльності (Г. Жаренкова, Н. Королько, Ю. Максименко, Н. Нікішина). Перераховані дослідження дозволяють припустити виникнення в дітей із ЗПР специфічних труднощів цілепокладання в молодшому шкільному віці.

Мета цього дослідження – визначення особливостей цілепокладання в навчальній діяльності молодших школярів із ЗПР, дослідження яких проводилося за допомогою трьох серій завдань.

Перша серія спрямовувалася на вивчення особливостей мотиваційно-вольової сфери: 1) визначити мотивацію навчання за допомогою "персоніфікації" мотивів, що спонукають до відвідування

школи, виконання вимог учителів, включення у процес навчання, до навчальної взаємодії; 2) виявити особливості вольового зусилля в процесі виконання діяльності, зокрема орієнтацію в завданні, постановку мети, планування, хід її досягнення.

Друга серія завдань експерименту полягала у вивченні сфери рефлексії, зокрема рівня домагань, тобто потреб, мотивів, що виявляються в ступені складності цілей, які ставить перед собою дитина.

Третя серія спрямовувалася на вивчення рівня сформованості компонентів цілепокладання в процесі розв'язання текстових математичних задач та в процесі "складання розповіді за картинками".

У дослідженні було використано наступні експериментальні методики: методика „Персоніфікація мотивів” для вивчення мотивів навчання за допомогою малюнків М. Гінзбурга [1], методика "Будиночок" Н. Гуткіної, тест "Оцінка рівня домагань" Ф. Хоппе, методика "Складання розповіді за картинками" [2], вивчення особливостей цілепокладання за методикою формування вмій розв'язувати математичні задачі Л. Фрідмана, Є. Турецького.

Дослідженням було охоплено 60 випробуваних: з 1 – 4 класів інтенсивної педагогічної корекції і масової школи (усього по 30 учнів у кожній групі). Дослідження здійснювалося шляхом порівняння рівня сформованості цілепокладання в дітей із затримкою психічного розвитку та в дітей, які розвиваються нормально. Дослідження в порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості передумов цілепокладання дітей із ЗПР. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормальним розвитком слугувало показником вікової норми.

Результати першої серії експерименту, спрямованої на вивчення особливостей мотиваційно-вольової сфери виявили суттєву різницю між групами дітей різного інтелектуального рівня, а також деякі внутрішньогрупові особливості. Результати дослідження за методикою М. Гінзбурга показали, що в молодших школярів із ЗПР найбільше засвідчується високий рівень навчальної мотивації – 45,5% досліджуваних. У них переважають соціальні мотиви, можлива присутність навчального й позиційного мотивів. У 35% учнів із ЗПР спостерігається нормальний рівень мотивації з перевагою позиційних мотивів і присутністю соціального й оцінного мотивів. У цієї групи школярів зовсім не виявлені дуже високий і низький рівні навчальної мотивації. Учні масової школи продемонстрували дещо вищі показники високого рівня мотивації (54%), а результати 24% учнів засвідчили, що вони перебувають на дуже високому рівні навчальної мотивації. На відміну від учнів із ЗПР у школярів із типовим розвитком нормальний рівень мотивації маловиражений (16%). Низький рівень навчальної мотивації також не виявлений.

Отримані результати свідчать про недостатню сформованість у молодших школярів із ЗПР навчальних мотивів і провідну роль інших мотивів. Тобто цих дітей з позиції типу мотивації до навчання можна характеризувати як дітей "переднавчального" типу, орієнтованих на соціальний мотив, який базується на розумінні суспільної необхідності навчання, і на позиційний мотив, пов'язаний з бажанням і намаганням зайняти нове положення в стосунках з оточенням, і "псевдоучнів" з переважанням зовнішнього (підкорення вимогам дорослих) або оцінного (отримання високої оцінки) мотивів. У віковій психології доведено прагнення дітей молодшого шкільного віку до досягнень, тому провідним у діяльності дітей є мотив досягнення успіху й різновид цього мотиву – уникнення невдачі. Обидва мотиви за цією методикою можна віднести до зовнішньої мотивації. Діти із ЗПР характеризуються бажанням уникнути неспокою, негативних емоцій, тривоги перед можливими помилками, неуспіхом та можливими санкціями з боку дорослих. Виникає цей мотив на підставі шкільної неуспішності, а реакція дорослих на неї підкріплює його формування. Пізнавальні мотиви в молодших школярів із ЗПР нестійкі й ситуативні, спрямовані на зовнішню сторону навчальної ситуації або на сам процес нової дії. Вони швидко виникають і задовольняються, погано усвідомлюються дітьми, базуються на цікавому, яскравому, новому матеріалі. Усе це обумовлює поверховий, недостатній інтерес до навчання. Отже, пізнавальні мотиви в досліджуваній категорії дітей недостатньо дієві та не в змозі підтримувати активність дитини. Молодші школярі з масової школи більшою мірою відповідають ролі "учня", характеризуються орієнтованістю на навчальний мотив, в основі якого пізнавальні потреби.

З метою з'ясування стану сформованості вольової регуляції дій у дітей із ЗПР і типовим розвитком, було проведено методичку „Будиночок”. Після інструкції 43% учнів із ЗПР відразу приступили до виконання завдання. Ці діти не розглядали зразок і починали виконувати малюнок, у будь-якій послідовності, неправильно розташовуючи його в просторі: у їх діяльності відсутні етапи орієнтування в завданні, постановки цілі й засвоєння зразка як плану виконання завдання. Це свідчить про недостатність попереднього самоконтролю в роботі зі зразком. Та 57% дітей перед виконанням завдання уважно роздивилися зразок, зорієтувалися в роботі, спланували хід виконання малюнка. Це вказує на наявність етапу орієнтування в завданні, засвоєння запропонованого плану дій і перенесення його у власний план діяльності. Усі учні з типовим розвитком (100%) приступили до виконання завдання після етапу орієнтування в завданні.

При виконанні експериментального завдання 87% учнів із ЗПР звіряли власний малюнок зі зразком, і лише 13% дітей малювали по

пам'яті без орієнтації на зразок. Це свідчить про прийняття зразка як правила та плану виконання завдання та про певну сформованість дій процесуального самоконтролю. Але переважна більшість учнів із ЗПР не співвідносили й не порівнювали всієї композиції малюнку, частіше вони намагалися робити схожими окремі його частини, не оцінюючи їх відповідності загальній композиції. Це свідчить як про усвідомлення ролі зразка при виконанні завдання, так й про фрагментарність його засвоєння, і відповідно – недостатню сформованість дій процесуального самоконтролю. Діти розуміють, що порівнювати зі зразком потрібно, а як це робити – не знають. Вони не зрозуміли, які частини малюнка є основними, які другорядними, у якій послідовності потрібно їх малювати. 87% дітей з масової школи порівнювали власну роботу зі зразком: звертали увагу не тільки відповідність виконання загальній композиції, а й на особливості виконання окремих деталей.

Після виконання завдання лише 27% учнів із ЗПР порівняли власний малюнок із запропонованим зразком, інші 73% оголосили про закінчення роботи без порівняння зі зразком. Учні з типовим розвитком у 79% випадків порівняли власні роботи зі зразком, і лише 21% – не порівнювали виконаний малюнок зі зразком. Таким чином, учні із ЗПР, на відміну від учнів з типовим розвитком, продемонстрували недостатню сформованість підсумкового етапу дій у роботі зі зразком. Це свідчить про слабку орієнтацію дітей із ЗПР на зразок як на приклад правильного виконання завдання та про недостатню сформованість дій підсумкового самоконтролю.

Так, труднощі виникають ще на етапі орієнтування в завданні, засвоєнні правил його виконання: діти частково засвоюють правила, поспішають розпочинати роботу без постановки мети. Етап складання внутрішнього плану дій відбувається спотворено й без урахування всіх поставлених завдань. У процесі виконання діяльності діти із ЗПР припускаються великої кількості помилок, не дотримуються складеного плану дій. На підсумковому етапі діяльності дитина із ЗПР не спроможна адекватно оцінити, порівняти та перевірити виконану дію, оскільки зразок виконання з самого початку сприймається й засвоюється неправильно, частково. Діти із ЗПР діють переважно за умов зовнішнього контролю.

Отже, результати дослідження мотиваційно-вольової сфери засвідчили, що дітям із ЗПР властивий слабкий рівень сформованості навчальної мотивації, що супроводжується недостатнім рівнем сформованості саморегуляції та дій самоконтролю.

Результати другої серії експерименту, спрямованої на дослідження мотиваційних компонентів, пов'язаних з рівнем домагань, свідчать, що ця категорія дітей за своїми результатами більшою чи меншою мірою наближається до нормативних показників. У ході дослідження рівня домагань у дітей із ЗПР було отримано наступні результати:

оптимальний рівень був виявлений у 30% досліджуваних учнів із ЗПР, та у 50% учнів із типовим розвитком; дуже високий рівень домагань виявлений у 47% молодших школярів із ЗПР та у 27% їх однолітків, що нормально розвиваються; знижений рівень домагань був виявлений у 23% досліджуваних дітей із ЗПР, та в 23% дітей з масової школи.

Особливість коливання у виборі (перехід до легких завдань після невдач і більш складним після успіху) в цих дітей полягає в тому, що воно носить різкий характер. У більшості цих випадків після невеликого успіху діти обирали саме найважчу задачу, а після однократної невдачі – найлегшу. Таким чином, результати дослідження показали перевагу в дітей із ЗПР нереалістичного рівня домагань (дуже високого та заниженого), що свідчить про те, що школяр не вміє правильно ставити перед собою цілі.

У ході дослідження особливостей цілепокладання в дітей із ЗПР за завданням "Складання розповіді за картинками" було отримано результати, які дали можливість виділити 5 рівнів розвитку цілепокладання в молодшому шкільному віці:

1 рівень – низький: учні із ЗПР – 11% досліджуваних переважно учні 1 – 2 класів. До цього рівня були віднесені діти, які обирали картинку, що просто сподобалася. У хаотичному порядку вони вказували на обрані на картинках предмети, називаючи їх функціональне призначення. Це свідчить про відсутність у дітей, віднесених до цього рівня, етапу постановки (прийняття) цілей завдань. Діти приймали мету вибору картинок не як проміжну, а як кінцеву. Багато хто після бесіди згадував про завдання "скласти розповідь", що свідчить про часткове збереження вимог, про складність прийняття й утримання цими дітьми кінцевої мети.

Мета і план діяльності не визначені. План розв'язання завдання відсутній або відповідає окресленому завданню. Обґрунтування своїм діям дитина дати не може, мовлення односкладне, пояснення алогічні. Рівень самоконтролю низький, помилки не помічаються й не виправляються. Самооцінка завищена, переживань з приводу неуспіху в діяльності не відмічається. Інтерес до завдання й потреба в самостійному розв'язанні відсутні.

2 рівень – знижений: учні із ЗПР – 23% (1-3 клас) та учні масової школи – 7% (1 клас). Сюди віднесено дітей, які обирали картинку, що просто сподобалася або картинку, пов'язані певною темою. Діти, віднесені до цього рівня склали беззмістовні речення за картинкою, вибір картинок характеризувався непослідовністю. Це свідчить про неповне прийняття завдання, відсутність планувального етапу цілепокладання, діти відчували труднощі з попередньою побудовою плану діяльності відповідно до кінцевої мети. Окремі вимоги перетворюються в цілі, які з самого початку не зв'язані в єдину систему для досягнення кінцевої мети.

Мета діяльності самостійно не виділяється. План відсутній або фіксує окремі висловлювання, що не характеризують послідовність виконання завдання. Обґрунтувати хід розв'язання не може, мовлення односкладне, непослідовне. Рівень самоконтролю низький, самооцінка має тенденцію до завищення. Інтерес до завдання виражений слабо, присутній частіше на початковому етапі. Потреби до самостійної діяльності не виявляє.

3 рівень – середній: учні із ЗПР – 43% (2 – 4 класи) та учні з типовим розвитком – 20% (1-2 клас). До цього рівня було віднесено дітей, які обирали картинки, що сподобалися. Але починаючи складати розповідь з першої, одні діти просили вибрати ще інші картинки, які б підходили їм за змістом. Інші діти намагалися або зв'язати попереднє й наступне речення ("потім", "після"), перебираючи обрані картинки. Ці діти виконали завдання вибрати картинки, але при складанні розповіді планували кожне речення після вже сказаного, хоча намагалися досягти кінцевої мети – скласти розповідь. Це свідчить про недорозвинення в цих дітей плануючого етапу цілепокладання.

Цілепокладання й планування діяльності визначені не точно, не повно чи з порушенням послідовності. Обґрунтування ходу розв'язання ускладнюються, пояснення носять уривчастий характер. Рівень самоконтролю варіюється, самооцінка наближена до адекватної, коли неуспіх діяльності очевидний, але має тенденцію до завищення, якщо частина завдання виконана правильно. Інтерес до виконання завдань ситуативний, залежить від успішності виконання.

4 рівень – середньо-високий: учні із ЗПР – 23% (3 – 4 клас) та школярі з масової школи – 33% (1 – 4 клас). Ці діти відразу, у процесі вибору картинок відзначали відповідні на їх думку картинки й вибирали їх у послідовності, що потім зберігали при складанні розповіді ("що було далі?", "що я ще робив?"). Але їх розповідь складалася з простих речень, зв'язаних лише граматично (".. потім я посадив дерево, потім..."), але не за змістом. Деякі діти намагалися визначити тему розповіді "що я робив". На цьому рівні діяльність вже підпорядковується єдиній загальній меті й плану (але план виконувався лише зовнішньо).

Один з орієнтувальних етапів (цілепокладання чи планування) виконаний невірно чи не повністю. Хід розв'язання обґрунтований, але логіка чи послідовність частково порушені. Помилки є, але виправляються самостійно. Самоконтроль високий, самооцінка варіюється. Інтерес до завдання присутній, хоча більше виражений на початку його виконання. Присутнє бажання до самостійного виконання.

5 рівень – дуже високий: школярі з типовим розвитком – 53% (переважно 3 – 4 класи). Ці діти обирали картинки, що відповідали, на

їхню думку, загальній тематиці, в певній послідовності, за якою потім будувалась розповідь. У ній були присутні речення, в яких діти використовували додаткову інформацію, що не включала відомостей про предмети на картинках, але була сполучною ланкою в подіях розповіді ("пройшло кілька місяців"). Діти також використовували складні речення. Діти давали назви своїм розповідям. Багатьох дітей цікавила якісна оцінка результату своєї роботи, деякі діти оцінювали свою роботу ("не дуже добре", "гарно").

Цілепокладання і планування завдання виконані правильно. Обґрунтування ходу виконання логічне (в межах віку) й послідовне. У процесі виконання завдання можливі помилки, що не стосуються змісту. Самоконтроль у плані його ефективності й усвідомлення має високий рівень. Самооцінка адекватна. Протягом виконання завдання присутній інтерес дитини до нього, бажання до самостійного виконання. Загальний рівень самостійності й активності при виконанні завдання високий.

Виходячи з результатів отриманих відомостей, можна констатувати, що в дітей із ЗПР розвиток цілепокладання проходить дещо пізніше, ніж у дітей із нормальним розвитком (в середньому на два роки), та не досягає потрібного рівня до закінчення молодшого шкільного віку. Особливу увагу викликає рівень сформованості цілепокладання на перших роках (1 – 2 клас) навчання у школі: майже всі діти із ЗПР мають низький і занижений рівні цілепокладання. До 3 – 4 класу діти із ЗПР досягають середнього – середньо-високого рівнів сформованості цілепокладання.

Результати експерименту, спрямованого на дослідження особливостей компонентів цілепокладання в процесі розв'язання текстових математичних задач дітьми із ЗПР за методикою формування вмінь розв'язувати математичні задачі (Л. Фрідман, Є. Турецький), показали наступне: несформованість планувального етапу та етапу постановки цілей (невміння уявляти межі майбутнього результату, встановлювати взаємовідношення між відомим і невідомим – 48% учнів; 50% дітей визначали спосіб розв'язання, орієнтуючись на окремі частини задачі, 44% – орієнтувалися лише на запитання); несформованість етапу оцінки отриманих результатів та етапу коригування (допустили помилки й не виправили, не перевірили виконання задачі 75% дітей 1 – 2 класу, 56% дітей 3 – 4 класу).

У дітей з типовим розвитком (1 – 2 клас – 28% дітей, 3 – 4 клас – 65% учнів) було виявлено сформованість усіх компонентів цілепокладання, що засвідчує більшу здатність до постановки мети, вироблення внутрішнього плану дій, слідування йому при розв'язанні задач, до перевірки результатів виконання.

Аналіз результатів дослідження компонентів цілепокладання молодших школярів із ЗПР виявив відсутність або частковість засвоєння вимог та їх збереження, неповне прийняття завдання; невміння скласти внутрішній план дій згідно з умовами задачі; труднощі в реалізації плану дій, у дотриманні вимог у процесі розв'язання; труднощі у виборі способу розв'язання та дотриманні послідовності виконання; повну або часткову відсутність дій перевірки та оцінювання кінцевого результату.

Таким чином, молодшим школярам із ЗПР властиві недостатній рівень сформованості мотиваційно-вольової сфери, що виявляється в недостатній сформованості саморегуляції та дій самоконтролю, та домінування зовнішньої мотивації до навчання. Також у дітей із ЗПР характерні особливості спостерігаються у сфері рефлексії особистості, яка також відіграє роль у розвитку цілепокладання: перевага неадекватного рівня домагань свідчить про несформованість у школяра вміння правильно ставити перед собою цілі. Розвиток етапів цілепокладання відстає від типового розвитку в середньому на 2 роки й не завершується до кінця молодшого шкільного віку. У дітей із ЗПР були виявлені такі особливості цілепокладання: часткове збереження вимог завдання, неповне прийняття завдання, складність утримання кінцевої мети, відсутність чи недорозвинення планувального етапу цілепокладання, у більшості діяльність не підпорядковується єдиній загальній меті й плану, а розпадається на набір окремих цілей, у кожній з яких виконується певна дія; невміння скласти внутрішній план дій згідно з умовами завдання; труднощі в реалізації плану дій, відсутність дій перевірки результату.

#### **Список використаних джерел**

1. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Людмила Дзюбка, Людмила Гриценюк. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
2. Поляков А.М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Поляков А.М. // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 23-33.

The scientific article exposes the questions of psychological description of process of teleology's and pre-conditions of his forming for junior schoolchildren with special needs.

**Keywords:** teleology's, aims, motivational sphere, psychical processes, children with special needs.

*Отримано 28.2.2012*



УДК 376.353

*С.Н. Феклістова  
О.П. Коляда*

## ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті наводяться результати дослідження особливостей зв'язного мовлення учнів з порушеннями слуху.

**Ключові слова:** порушення слуху, глухі, слабочуючі, зв'язне мовлення.

В статті приводяться результати дослідження особливостей зв'язної мови учнів з порушеннями слуху.

**Ключевые слова:** нарушение слуха, глухие, слабослышащие, связная речь.

Одной из приоритетных задач современной сурдопедагогике является социальная адаптация детей с нарушением слуха, успешность которой во многом определяется уровнем развития речи. В общей и специальной психолого-педагогической литературе в качестве необходимых условий для становления речи и развития речевых способностей исследователи выделяют сохранность слухового восприятия, пребывание среди слышащих людей и общение с ними. Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка, и в первую очередь на развитие речи. Уровень сохранности речи у детей с нарушением слуха, по мнению ученых, зависит от ряда факторов: времени нарушения слуха; степени потери слуха; условий речевого развития ребенка.

В настоящее время разработана и реализуется коммуникативная система обучения языку в школе для детей с нарушением слуха [3, 4], позволившая значительно повысить уровень развития речи глухих учащихся. Однако, как отмечают исследователи, даже в условиях полной реализации коммуникативной системы в развитии связной речи детей с нарушением слуха наблюдается ряд особенностей. М.И. Никитина и О.А. Красильникова указывают на то, что учащиеся младших классов с нарушением слуха испытывают трудности как в осмыслении воспринятого, так и в построении связного высказывания (подборе лексики, систематизации материала и конструировании

высказывания) [4]. Поэтому проблема развития связной речи учащихся с нарушением слуха остается актуальной.

В психологической и психолингвистической литературе связная (монологическая, контекстная) речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, который имеет более сложное строение по сравнению с предложением или диалогической речью. Л.П. Якубинский впервые выделил монолог как длительную форму воздействия на слушателя и определил его отличительные признаки:

- связанность, обусловленная длительностью говорения;
- построенность речевого ряда;
- односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера;
- наличие предварительного обдумывания [5].

Л.С. Выготским монолог характеризуется как высшая форма речи, специфическими особенностями которой выступают особая структурная организация, композиционная сложность, необходимость максимальной мобилизации слов, сознательность и намеренность [1].

А.А. Леонтьев подчеркивал, что устная монологическая речь в сравнении с диалогической является более произвольной. По словам ученого, "монологическая речь не "течет" сама по себе: чтобы осуществить ее, говорящий обычно должен иметь какое-то содержание, лежащее вне ситуации говорения, и уметь в порядке произвольного акта построить на основе этого внеситуативного и внеречевого содержания свое высказывание или последовательность высказываний" [2, с. 253]. Особо А.А. Леонтьев акцентировал внимание на том, что монологическая речь является "организованным видом речи".

В качестве основных характеристик связной монологической речи А.А. Леонтьев выделяет цельность и связность, четко дифференцируя эти понятия. Под цельностью ученый рассматривает психологическую категорию, заключающуюся в намерении говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану. При этом осуществляется планирование всего рассказа, как речевого целого, и планирование составляющих его частей – предложений. Исследователь подчеркивает, что проблема цельности тесно связана с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения. Категория связности, по мнению А.А. Леонтьева, проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносительности предложений по длительности звучания.

**Целью нашего исследования** было выявление особенностей связных устных репродуктивных и продуктивных высказываний младших школьников с нарушением слуха.

В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся с нарушением слуха 3 класса. Состояние слуха учащихся характеризуется следующим образом: 30% учащихся – 2 ст. тугоухости; 15% детей – 2-3 ст. тугоухости; 55% учеников – 4 ст. тугоухости. Таким образом, в соответствии с медико-педагогической классификацией Л.В. Неймана, состояние слуха 55% учеников можно охарактеризовать как глухоту.

Индивидуальный констатирующий эксперимент включал две серии заданий.

**Первая серия** была направлена на исследование репродуктивной связной речи учащихся. В качестве экспериментального материала использовался текст рассказа, соответствующий возрасту учащихся и адаптированный с учетом особенностей речевого развития детей.

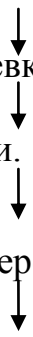
Ребенку предлагалось прочитать текст дважды, при этом перед повторным прочтением акцентировалась необходимость последующего пересказа. Экспериментатором полностью фиксировались ответы ребенка.

В качестве параметров, подлежащих фиксации и последующему анализу, нами были выделены:

1) цельность пересказа – полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой программы предъявленного текста.

2) связность пересказа.

Для оценки **цельности речевой продукции** детей нами была составлена схема полной смысловой структуры текста, с которой потом сличались рассказы детей. Приведем пример.

1. Ласточка летала около окошка.
  2. Ласточка запуталась в веревке.
  3. Прилетели другие ласточки.
  4. Ласточки начали клевать веревку и порвали её.
  5. Ласточка была свободна.
- 

**Степень связности рассказа** мы оценивали по адаптированной нами шкале, предложенной Воробьевой В.К.:

1 степень – максимальная – наличие правильно оформленных тесно связанных между собой предложений;

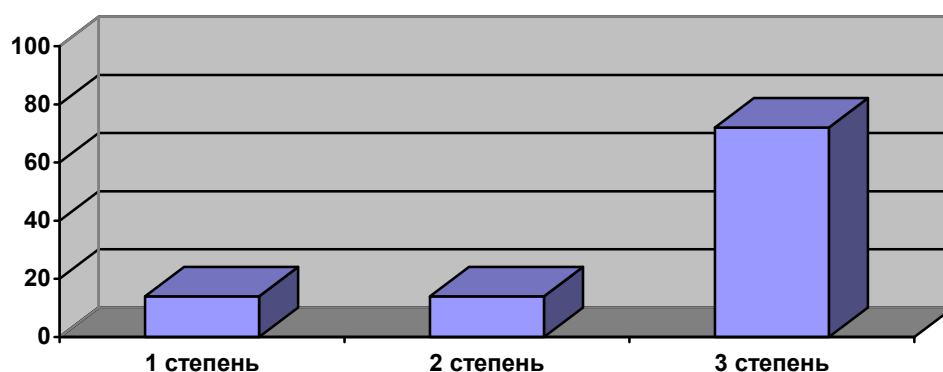
2 степень – преобладание аграмматичных неполных предложений, но, тем не менее, связанных между собой;

3 степень – наличие аграмматичных предложений не связанных между собой либо отсутствие предложений.

**Целью второй серии** было выявление продуктивности речевых возможностей детей. Стимульным материалом выступила серия сюжетных картинок. Ребёнку предлагалось составить рассказ. Экспериментатор полностью фиксировал ответы ребенка. Нами анализировались те же параметры, что и в первой серии эксперимента.

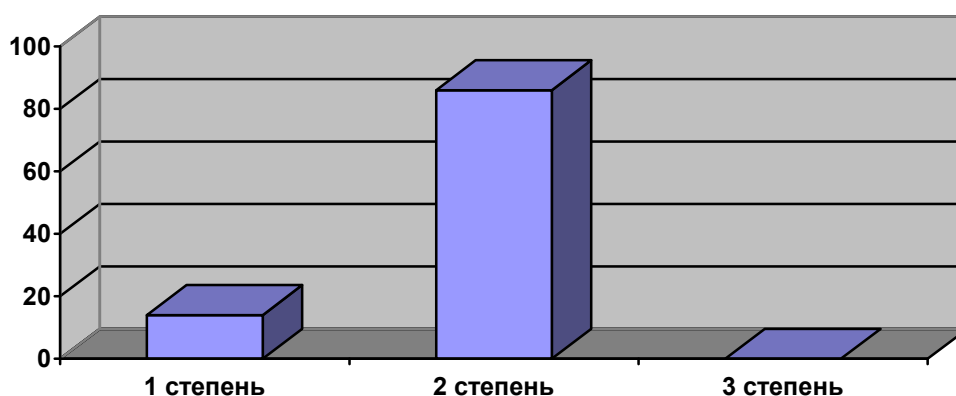
Анализ результатов, полученных в **первой серии эксперимента**, показал, что смысловая структура текста была воспроизведена полностью только 14% учащихся. Еще 14% детей продемонстрировали частичное соблюдение цельности рассказа. Остальные учащиеся не смогли справиться с заданием и пересказать предложенный рассказ.

Степень связности пересказа учащихся с нарушением слуха отражена на рисунке 1.



**Рисунок 1.** Связность пересказа учащихся с нарушением слуха.

Результаты второй серии эксперимента свидетельствуют о том, что только 28% детей **цельность рассказа** была соблюдена только двумя детьми. Остальные учащиеся не смогли составить связный рассказ по предъявленной серии сюжетных картинок. **Степень связности** самостоятельного рассказа шести учащихся характеризуется второй степенью, одного ученика – первой.



**Рисунок 2.** Связность самостоятельного рассказа учащихся

Статистический анализ полученных данных свидетельствует о низком уровне корреляции между состоянием слуха учащихся и степенью развития их связной монологической речи:

- 1) состояние слуха/цельность пересказа коррел = 0,254514;
- 2) состояние слуха/связность пересказа коррел = 0,254514;
- 3) состояние слуха/цельность рассказа коррел = 0,153897;
- 4) состояние слуха/связность рассказа коррел = - 0,331133

Результаты эксперимента позволили выделить ряд особенностей связной репродуктивной и продуктивной речи учащихся с нарушением слуха:

- нарушение смысловой структуры текста при пересказе;
- недостаточная целостность самостоятельных рассказов детей;
- низкая степень связности репродуктивных и продуктивных высказываний учащихся.

Это свидетельствует о том, что существующая методика развития связной монологической речи учащихся с нарушением слуха не обеспечивает в полной мере сформированности умения правильно передавать воспринятое сообщение и продуцировать его, что обуславливает необходимость поиска новых методов и приемов коррекционной работы.

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: т.1 // Под ред. А.Н. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
2. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.,1974.
3. Методика преподавания русского языка в школе глухих / Л.М. Быкова, Е.А.Горбунова, Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова; под ред.Л.М. Быковой. – М.: «Владос», 2002. – 396 с.
4. Никитина М.И., Красильникова О.А. Чтение и развитие речи. – С-Пб.,2006.
5. Якубинский Л.П. Избранные работы: язык и его функционирование. – М.: Педагогика,1986.

In the article the peculiarities of connective speech of children with hearing loss are revealed.

**Keywords:** hearing loss, deaf children, hard-of-hearing children, connective speech.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 37.013.82 : 376.2**

***А.Г. Шевцов  
М.М. Єфименко***

## **КОРЕКЦІЯ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПСИХІЧНИХ СТРУКТУР КОЛЕКТИВНОГО НЕСВІДОМОГО**

У статті викладені новітні підходи до корекції рухової сфери дітей дошкільного віку з використанням психічних структур колективного несвідомого, архетипічних образів.

**Ключові слова:** діти з порушеннями опорно-рухового апарату, корекція рухової сфери, колективне несвідоме, архетипічний образ, психосинергетика, ортопедагогіка.

В статье изложены новые подходы в коррекции двигательной сферы детей дошкольного возраста с использованием психических структур коллективного бессознательного, архетипических образов.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, коррекция двигательной сферы, коллективное бессознательное, архетипический образ, психосинергетика, ортопедагогика.

Аналіз практичного досвіду рухової реабілітації дітей, хворих на церебральний параліч (ДЦП), або маючих порушення моторної сфери іншої етіології, дозволяє стверджувати, що іноді звичайними методами адаптивного фізичного виховання та ЛФК не вдається повністю вирішувати актуальні корекційні завдання. Комунікативна складова методик фізичної реабілітації людини у більшості випадків містить вербальний супровід вправ з боку інструктора (реабілітолога). Проте цьому можуть заважати зокрема психолого-педагогічні ситуації, які пов'язані з тим, що дитина не розуміє (і не може розуміти) звернену до неї мову. Це стосується, наприклад, немовлят або дітей раннього віку. Не завжди може зрозуміти спрямоване до неї звернення дитина з затримкою психічного розвитку, з наявністю різних порушень інтелекту. Отже актуальним є пошук альтернативних методів стимуляції рухової активності дитини поза вербальною комунікацією. Крім того, така проблема взагалі стоїть перед корекційною педагогікою

в плані пошуку способів підвищення мотивації до здійснення коригувальних зусиль у дітей, запуску механізмів самореабілітації.

Як стартову позицію, нами пропонується використовувати метод драматизованого звукового та візуального супроводу кінезотерапевтичних вправ з боку реабілітолога, який спирається на гіпотезу Шевцова А. Г. про модель розвитку підсвідомості у вигляді детермінованого хаосу ймовірних траєкторій еволюції особистості і відповідно ефективність застосування педагогом (реабілітологом, дефектологом) опори на певні атрактори цього розвитку [6; 8]. Психічні атрактори при цьому можуть мати таке походження, як несвідома природа тваринних інстинктів, структури колективного несвідомого, архетипи, універсальні культурні структури. Конструювання для реабілітовуваного таких психічних атракторів (або використання існуючих у несвідомому), у рамках цієї гіпотези, становить, власне, одне із головних завдань корекційного педагогічного процесу [7].

Іншим науковим підґрунтям для авторської концепції реабілітації психомоторної сфери, що презентується у цьому матеріалі, є тотальний ігровий метод М. М. Єфименка, запропонований більше 20 років тому у технології "Корекційний театр фізичного виховання та оздоровлення дітей з особливостями у розвитку" [2; 3].

Він передбачає, що головною формою корекційного фізичного виховання дітей з ДЦП або з іншими руховими порушенням, є **фізкультурна казка ("казкова гімнастика")**, яка проводиться за спеціально розробленим сюжетом. Цей сюжет може задавати дітям не тільки рухові патерни (моделі рухової активності), а і стимулювати особистісні прояви відповідно до ігрових ролей, образів. Тобто під час виконання дитиною запрограмованих педагогом ролей архетипами у несвідомому будуть генеруватися відповідні асоціативні ланцюжки, які додають психічної і загальної енергії дитині з порушеннями опорно-рухового апарату. В реалізації рухово-ігрових дій вона починає більш повно використовувати не тільки свій наявний особистий досвід, але й задіювати історичний, філогенетичний досвід предків. Це має позитивно відобразитися на кінцевому результаті корекційного процесу.

З огляду на це, у запропонованій методиці йдеться фактично про штучне формування фахівцем спеціально підібраних для дитини психомоторних атракторів, які сприяють корекції рухової активності та базуються на структурах колективного несвідомого, архетипах. При цьому використовуються звукові, зорові, тактильні, пропріоцептивні, гравітаційні, вестибулярні, температурні та інші сигнали. Ці сенсорні подразники супроводжували психомоторну діяльність давньої людини, формували

архетипи, її універсальні культурні структури, сприяли розвитку колективного несвідомого, мали значний вплив на різні аспекти філогенезу. Через це у пошуку резонансних точок корекційного впливу на рухову діяльність дитини та стимуляцію вольового акту цієї активності, бажано було б використовувати сигнали, що безпосередньо впливають на філогенетично більш давні зони мозку (архаїчні його структури) і пов'язані з архетипами.

Ідейним підґрунтям "колективного несвідомого" Карла Юнга був аналіз широкого емпіричного матеріалу і встановлення подібності між міфологічними мотивами й рольовими образами давнини, образами сновидінь у нормальних людей та фантазіями психічно хворих. Власно ці образи він і назвав **архетипами і розумів їх, по-перше, як психічне співвідношення інстинктів; по-друге, як результат спонтанного породження нейродинамічними структурами мозку образів, незмінних для усіх часів і народів; по-третє, як формоутворювальний елемент сприймання, що обумовлює саму його можливість.**

Отже, за Юнгом інтеграція змісту колективного несвідомого – важлива мета прогресу у становленні особистості (самореалізації, індивідуалізації). Використання для програмування корекційно-реабілітаційного процесу **архетипних форм**, відкритих Юнгом (які мають безпосереднє відношення до атракторної структури психіки, індивідуалізації та зниження "внутрішньої ентропії" за умов динамічного хаосу несвідомого) можуть дати новий поштовх для розвитку альтернативних форм стимуляції рухової активності з боку інструктора з фізичної культури, реабілітолога. Така методика, фактично, провокує самоорганізаційні процеси розвитку психомоторної сфери, застосовуючи при цьому точки резонансного впливу на нелінійні процеси, що відбуваються в системі аферентно-еферентних зв'язків в структурі управління моторної сфери психікою.

Дієвою стратегією ефективної корекції розвитку психомоторної сфери дитини є відновлення (встановлення) порушених (несформованих) зв'язків як між рівнями психіки, так і між її структурами та різними функціональними системами рухової сфери. Встановлення динамічної рівноваги між структурами психічного у давні часи здійснювалося за допомогою міфів, ритуалів, обрядів як засобів активації архетипів [5]. В методиках активізації рухової активності важливу роль можуть відігравати фактично комбінації як колективного несвідомого, в якому найбільше значення мають сліди минулого, досвід тваринних предків людини, так і особистого несвідомого, що складається з переживань, забутих або витіснених із свідомого.



Домінанти колективного несвідомого (архетипи) містять первородні образи, що проявляються у снобаченнях, казках та міфах, в образах різного виду творчості (образ матері-землі, героя, демона, мудрого старця тощо). У той же час Юнг розмежовував архетипи колективного несвідомого та структурні одиниці особистого несвідомого, які являють собою констеляцію почуттів, думок та спогадів, що певним чином організовані у так званих "комплексах". За Юнгом комплексами є психічні фрагменти, що виділяються у результаті психічних травм або певних конфліктів, несумісних тенденцій. Комплекс утворює, так би мовити, "маленьку відокремлену психику, яка сама по собі розвиває своєрідну діяльність фантазії" [10]. Наявність комплексів у людини – цілком природне явище, вони самі по собі є необхідними складовими психічного життя і досить потужно впливають на поведінку людини незалежно від того, чи усвідомлює вона їх присутність.

Будь-яка дитина з вадами здоров'я постійно перебуває під впливом факторів, що формують різного виду комплекси. І врахування їх ролі (а можливо й відповідна психологічна корекція) в діяльності дитини під час корекційно-розвиткового процесу є надзвичайно важливим, незалежно від його змісту: чи ми говоримо про навчально-виховний процес, про соціальну адаптацію, чи корекційне фізичне виховання та рухову реабілітацію. Розгляд цього питання (ще майже не вивченого у дефектології) може бути предметом іншого дослідження. У цьому матеріалі ми спробуємо навести деякі думки щодо використання ідей Юнга про колективне несвідоме у практичній роботі фахівців з фізичного реабілітування дітей з порушеннями моторної сфери.

У ранньому дитинстві, у немовлят мисленнєві та вольові функції ще недиференційовані та перебувають у досвідомому (чи передсвідомому) стані. Таке ж саме ми могли б спостерігати у первісної людині, у якій мислення проявляється таким чином, що людина не мислить самостійно, проте "думки приходять до неї", "її думається" [9]. Тож побудова фізичного тренінгу на основі звернення до свідомості маленької дитини неможлива або ускладнена, натомість опора на структури несвідомого може бути ефективною.

Не викликає сумнівів доречність застосування у реабілітації локомоторних функцій елементів казкотерапії, адже саме в образах та символах міфів і казок ми бачимо маніфестацію архетипічних образів, що породжені колективним несвідомим.

Отже процес рухової реабілітації ми пропонуємо будувати на основі такого ланцюга: **архетип – архетипний образ (символ) – ігровий сюжет (драматизація) – мотив – вольовий акт – енергетичний стимул – моторний акт – позитивний емоційний стан, закріплюючий досягнутий ефект цього ланцюга та**

**утворюючий нові образи вже індивідуального несвідомого.** Останні сприяють саморозвиткові у дитини такої атракторної структури психіки, яка допоможе їй у формуванні правильних (здорових) патернів рухової активності.

Через викладене вище можна стверджувати, що наш інтерес до умілого використання архетипної інформації може бути вельми корисним у розробці оригінальних підходів до рухової реабілітації від дітей з вадами психофізичного розвитку немовлячого та раннього вікового періоду до людей з інвалідністю періоду дорослості.

Розглянемо приклад деяких класичних архетипних образів, які можна використати у побудові методики корекційного впливу на рухову активність дитини. При цьому у даному матеріалі ми говоримо переважно про **імплементацию у практичний досвід корекційно-реабілітаційної діяльності роботи з образами та рольовими сценаріями.**

При цьому слід зауважити, що складність однозначного використання архетипних образів в корекційних методиках виникає через певні особливості перших, що виходять із їхньої глибинної психічної природи. Одна з основних особливостей архетипного об'єкту полягає в тому, що він принципово не може бути повністю описаний у логічно впорядкованому і структурованому вигляді. Зокрема, неможливо провести чітку межу між різними архетипними образами, які, так би мовити, проникають, плавно переходять один в одного. Архетип нагадує багатовимірний об'єкт, який ми бачимо тільки як його окремі проекції. Звідси і нескінченна безліч описів та образів, неможливість зведення опису архетипу до простого їх перерахування.

Тому під час класифікації архетипної інформації і відповідно при її використанні для моделювання поведінки людини виникають досить значні труднощі. Одна з них пов'язана з величезною кількістю архетипної інформації та неможливістю її "повного зібрання".

Серед головних універсальних архетипів, що виділяв Юнг, є Самість, Тінь, Аніма, Анімус, Персона. Центральну роль серед архетипів Юнг відводив архетипу "Самості" як потенційному центру особистості на відміну від "Его" як центру свідомості. Самість створює єдність і стабільність особистості, поєднуючи і гармонізуючи всі аспекти несвідомого, сприяючи найбільш повному розкриттю можливостей особистості. Тінь – це природна, інстинктивна людина, і вона майже не змінилася з тих часів, коли виникло людське суспільство, коли людина стала людиною розумною. Тінь не може бути до кінця перетворена вихованням, і багато в чому вона залишається чисто імпульсивною – це те, що часто притаманно дітям. Персона існує на протигагу Тіні як соціальний образ людини, ідеальний з моральної та соціальної точки зору. У дитини Персона може бути тією роллю, яку

вона відіграє у спілкуванні з іншими людьми, перш за все, – батьками. Ця роль, рольова поведінка презентує дитину такою, якою вона хоче, щоб її сприймало оточення. Очевидно, що образи, які породжує Персона, варто використовувати у корекційній педагогіці для дітей старшого дошкільного віку.

Юнг вважав, що підсвідомість чоловіка містить жіночий елемент, який чоловік витісняє з його зовнішнього життя, а підсвідомість жінки – чоловічий. Ці образи він називає відповідно Анімою та Анімусом. Аніма – не характеризує якусь одну жінку, хоча усвідомлюється через реальних жінок (і перш за все, через образ матері). У чоловічій свідомості існує колективний образ жінки, з допомогою якого він розуміє жіночу природу.

Тут можна стверджувати статеву диференціацію у площині використання архетипних образів у роботі з дівчатками та хлопчиками. Пошуки цих підходів у фізичному вихованні дошкільнят робилися нами вже давно [4]. Адже у житті людини (як у чоловіків, так і жінок) можуть бути активними декілька архетипів та сюжетних сценаріїв відповідно. Проте у жінок це обумовлено, перш за все, фізіологічним дітонародженням (Діва – Жінка – Стара), а також особистісними відношеннями, що пов'язані з цим циклом (Донька – Дружина – Мати). При цьому жінка може змінювати провідні архетипи певним чином довільно: шлюб активізує Геру, вступ в аспірантуру – Афіну, повернення до дому, до матері – Кору, любов – Афродіту. Для жінки "вірність богині" пов'язана більше з душевним станом та настроєм [1].

У чоловіків зміна основних архетипів відбувається по-іншому. Юнаки, наприклад, зосереджуються переважно на одному типі сюжетного образу та життєвому сценарії. "По-перше, на них не чинить такого значного впливу фізіологічний цикл. По-друге, відносини з іншими людьми та їх зміни теж на чоловіка особливо не впливають (на відміну від жінки). Вступ до шлюбу, наявність коханки, розлучення, друга дружина суттєво не міняють рольовий сценарій чоловіка. По-третє, чоловікові складно перемкнутися з одного образу в інший, відчутти себе іншим, змінити мотивацію просто за своїм бажанням. Втім, усередині своїх "рідних" і найзначніших сценаріїв (наприклад, Аполлон-Діоніс, Аполлон-Аїд або Посейдон-Діоніс) вони, як і жінки, успішно переключаються. Але лише якісь ключові події, важливі для внутрішнього світу і самовідчуття чоловіка, здатні радикально змінити його життєвий сценарій" [1]. Звичайно, окремого дослідження потребує питання щодо переносу цього спостереження Г. Б. Бедненко у світ дитячої психології. Проте сама сутність колективного несвідомого та її вплив на індивідуальне несвідоме говорить про те, що у дитинстві архетипна структура несвідомого має бути конгруентна несвідомому дорослих (фрактальність психіки).

Напевно, у розробленні казкових сценаріїв корекційних фізкультурних занять можуть буди корисними універсальні архетипи, що створюють зрозумілі маленькій дитині яскраві образи, які нескладно супроводжувати простими звуками та наочними картинами. Наприклад, це стосується архетипу Землі та його архетипних образів, як-от: Матері-Землі, Скелі, Каміння, Домівки, Лабіринту. Архетип Землі є одним з найпродуктивніших у літературі. Його базовими характеристиками є материнськість та здатність надавати захист, якого так потребує маленька дитина. Архетипний образ Домівки знаходить своє втілення в межах фундаментальних образів "першостихії". В площині реалізації архетипу Лабіринт дітям будуть цікаві казкові рухові ігри "лабіринтної" спрямованості. В ігрових сценаріях для хлопчиків знайдеться роль, що породжується архетипним образом Героя, якій також є провідним у міфології та базовим у становленні особистості чоловіка.

В сюжетах багатьох казок дуже важливим елементом є з'ясування, хто саме істинний герой, в їх рамках виникає архетипний мотив "ідентифікації", встановлення авторства подвигу. Тобто герой протиставляється не тільки хтонічним чудовиськам (наприклад, дракону, якого він повинен перемогти, щоб врятувати царівну), а й членам свого вузького соціуму, наприклад, старшим братам чи сестрам, мачухиним дочкам і т.д. Включення такого сценарного елемента в гру буде сприяти також корекції соціальної поведінки дитини, поєднуючи рухову та соціальну активність дитини.

Досить привабливим представляється втілення в ігровому сценарії архетипу Вогню, що можна розкрити через архетипний образ спеки, як явище, наприклад, зловісне та недобре. Натомість архетип Води може бути символом плинності, мінливості, активного руху і водночас оновлення емоційного стану дитини.

В ігровій терапії з дітьми дошкільного віку не можна обминути архетипні образи тварин. У казках їх образи та ролі досить яскраві та виразливі, вони захоплюють маленьку дитину своєю емоційною привабливістю.

Загалом теоретичне обґрунтування методичного комплексу корекції рухових порушень у дітей дошкільного віку з використанням потенціалу структур колективного несвідомого спирається на такі положення, як:

1. Теорія колективного несвідомого К. Юнга.
2. Наявність психосинергетичної природи розвитку підсвідомості людини у вигляді детермінованого хаосу ймовірних траєкторій еволюції особистості та відповідно положення про ефективність застосування педагогом (реабілітологом, дефектологом) опори на

атрактори цього розвитку, зокрема психічні структури колективного несвідомого (А. Г. Шевцов).

3. Ефективність практичного застосування ігрового методу **"фізкультурних казок" (казкотерапії)** у руховій реабілітації дітей раннього і дошкільного віку з використанням спеціально розроблених сюжетних ролей, що спираються на архетипічні культурні образи (М. М. Єфименко).

Ми передбачаємо, що саме керування ціллю через сюжет, сюжетно-рольові прояви дітей с генеруванням асоціативних накопичень архетипних компонентів несвідомого буде найбільш ефективно стимулювати самостійні прояви таких дітей в процесі рухової реабілітації засобами корекційного фізичного виховання.

Наприкінці наведемо актуальний приклад дії корекційно-реабілітаційних механізмів несвідомого із нашого емпіричного досвіду. Нещодавно в Києві відбулась діагностика недоношеної дитини (хлопчика) 9 місяців з порушеннями рухового розвитку. Малеча в цьому віці ще не міг впевнено утримувати голову вертикально, довго лежати та плазувати на животі, стояти на чотирьох, сидіти. За словами батьків, дитина зовсім не утримувала голову в положенні лежачи на животі, як вони не намагалися цього досягти. Після закінчення тестування для матері та батька підопічного було запропоновано наглядний майстер-клас, в якому було доведено, що дитина вже сьогодні може утримувати голову в положенні лежачи, якщо забезпечити їй необхідне стимулювання з боку ігрових образів. Під груди дитини було підкладено валик та розпочато корекційні вправи. Педагог розташувався напроти хлопчика та почав з ним спілкуватися, але не тільки за допомогою слів ("Ой, а хто це до нас прилетів?! Та це ж горобчик!"), а й типовими для птахів звуками ("чив-чив-чив!"). При цьому педагог тримав перед очима дитини маленьку іграшку-горобчика (візуалізував образи сучасного та історичного птаха). Горобчик кружляв перед дитиною, поступово збільшуючи висоту. А педагог супроводжував ці дії позитивними емоційними зойками ("Ой, як гарно, що до нас прилетіла пташечка! Яка вона швидка, вертлява, справна!"). Дитина впевнено тримала голову по вертикалі і адекватно супроводжувала політ іграшкового горобчика то ліворуч, то праворуч вже протягом 3 хвилин (!), чого ніколи не спостерігалось в звичайних умовах механічної рухової корекції. Тим часом педагог продовжував майстер-клас, доводячи батькам, що руховий, біологічний потенціал в їх дитини є, треба тільки навчитися стимулювати його прояви. Тепер дорослий двома пальцями зображував типовий пташиний дзьоб, що відкривався та закривався, просячи їсти. Педагог підніс горобчика до долоні і зімітував, що годує його зернятком. Хлопчик ще приблизно дві хвилини не міг відвести своїх очей від цього сюжетно-рольового

дійства – він немов зачарований дивився и слухав і немов би щось таке відчував у себе всередині. Що ж він міг відчувати? Ми вважаємо, що це могли бути асоційовані образи незабутих архетипів, що завжди зберігаються в підсвідомості кожної людини і з'являються в необхідну мить за потреби.

В наступних статтях тематичного циклу, що розпочато цим матеріалом, планується більш детальне розкриття застосування архетипних образів, більш орієнтованих на дітей раннього та дошкільного віку з наведенням конкретних прикладів з багаторічної практики корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

### **Список використаних джерел**

1. Бедненко Г. Б. Боги, герої, чоловіки: Архетипи мужественности / Г. Б. Бедненко – М.: Независимая фирма "Класс", 2005. – 320 с.
2. Ефименко Н. Н. Театр корекційного фізичного виховання дошкільників в нормі и при патології (ігровий метод) : методическіе рекомендації для інструкторов по фізическій культурі, методистов ЛФК, вихователів, психологов, учителів, дефектологів, слухателів ФПК, студентов и родителів / Н. Н. Ефименко – Любашевка, 1991. – 25 с.
3. Ефименко Н. Н. Фізкультурні казки или как подарить детям радость движения, познания, постижения / Н. Н. Ефименко – Харьков: Изд-во "Ранок", 2002. – 64 с.
4. Ефименко Н. Н. Эротическая культура в педагогике дошкольного детства (на примере физического воспитания) / Н. Н. Ефименко – Белгород-Днестровский, 1994. – 42 с.
5. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
6. Шевцов А. Г. Некоторые аспекты психосинергетического моделирования личности / А. Г. Шевцов // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики : Міжвузівський збірник наукових праць. – Вип. №19. – Одеса, 2002.
7. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К.: „МП Леся”, 2009. – 484 с.
8. Шевцов А. Г. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Г. Шевцов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 115–119.
9. Юнг К. Г. К пониманию психологии архетипа младенца / Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – 366 с.

10. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

The article presented new approaches to the correction of motor function of preschool children with using mental structures of the collective unconscious, archetypical images.

**Keywords:** children with motor disabilities, correction of motor function, the collective unconscious, archetypical image, psychosynergetics, ortopedagogik.

*Отримано 28.2. 2012*

УДК 376 – 056. 26

*Е.А. Шилович*

### **НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ПРОСТИХ ЗАДАЧ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

У статті розглядаються особливості навчання учнів з порушеннями слуху розв'язуванню простих текстових задач різних типів.

**Ключові слова:** текстова задача, типи задач, структура задачі, підготовча робота, методичні прийоми.

В статье рассматриваются особенности обучения учащихся с нарушением слуха решению простых текстовых задач разных видов.

**Ключевые слова:** текстовая задача, виды задач, структура задачи, подготовительная работа, методические приёмы.

В процессе обучения в начальной школе происходит становление широкого круга познавательных способностей учащихся. В частности, интенсивно развиваются способности, лежащие в основе продуктивной мыслительной деятельности. На умении устанавливать связи между известным и новым, умении обобщать, сравнивать основан весь процесс познания. И чем раньше развивать эту сферу мышления, тем динамичнее и эффективнее будет процесс обучения.

Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития учащихся с нарушением слуха. Решению задач отводится большая часть учебного времени, что

определяется их значением для изучения ряда вопросов начального курса математики. Они выполняют функцию не только самостоятельного объекта изучения, но и важного средства, с помощью которого младшие школьники осваивают математические понятия.

Решение задач – вид деятельности, в наибольшей мере способствующий умственному развитию учащихся с нарушением слуха, особенно формированию их логического мышления. Решая задачи, дети учатся мыслить связно, последовательно, рассуждать и обосновывать свои суждения. Процесс решения задач содействует развитию памяти, внимания, связной речи, обогащению словесной речи детей за счёт новых слов и словосочетаний, а также использования знакомых выражений в других условиях. Наконец, задачи имеют большое воспитательное значение, так как способствуют формированию таких важных качеств личности, как любознательность, настойчивость, активность, инициатива, терпение.

Работа по подготовке к решению простых задач начинается с первых дней обучения в школе, но непосредственно текстовые арифметические задачи вводятся в третьей четверти первого класса. Цель подготовительной работы – подвести учащихся с нарушением слуха к пониманию текста задачи и выраженных в нём предметных отношений, к записи отношений величин математическим языком.

С первых уроков учитель проводит упражнения, которые можно назвать наглядными задачами. Учащимся предлагается определить результат, скрытый от их глаз, прибавления или отнимания, проводимых на различных предметах. Можно использовать корзину, коробку и т.д. Сначала необходимо показать, что коробка пуста. Взять, например, 3 кубика и задать вопрос: "Сколько?". Ученики показывают ответ на пальцах или цифрами. Затем кубики кладутся в коробку. Учитель достаёт ещё один кубик. "Сколько?". Дети отвечают на вопрос, кубик также кладётся в коробку. Далее, указывая на коробку и используя обводящий жест, учитель задаёт вопрос "Сколько всего?". Тем самым побуждаем учащихся самостоятельно выбирать арифметическое действие в соответствии с практической ситуацией. Постепенно вводятся названия предметов и выполняемых практических действий. Предъявляя предметы, учитель сначала выясняет их название ("Что это?"), потом количество ("Сколько?"). От краткого вопроса "Сколько?" постепенно переходят к развёрнутым фразам "Сколько всего шаров?" и "Сколько всего шаров в корзине?". Решение составляется из разрезных цифр, так как дети плохо владеют письмом, а ответ может даваться сначала в виде соответствующего количества пальцев, позже – в устно-дактильной или письменной форме (показ цифры). Проверка решения осуществляется путём пересчёта предметов. Важно рассматривать предметную ситуацию с



практическим действием "взять", которой в одном случае соответствует действие сложения, в другой – вычитания.

Следующий этап подготовительной работы – решение задач-инструкций (название условно). Учащимся с нарушением слуха предлагается выполнить поручения с глаголами: взять, положить, принести и др., которые выполняются по инструкции учителя. Например, "Возьми 3 карандаша, Настя"; "Возьми 2 карандаша, Денис". После их выполнения учитель задаёт вопрос: "Сколько всего карандашей взяли Настя и Денис?". Подобные задания отличаются от наглядных задач тем, что действия в них выполняются детьми. Инструкции предлагаются чаще в письменной форме (таблички, записи на доске), а также в устно-дактильной форме. Решение составляется из разрезных цифр. Этот этап длится около двух недель.

Последний этап подготовительной работы – составление задач из рассыпного текста. Работа проводится следующим образом. Учитель предлагает инструкцию "Принеси 2 ручки, Катя" и тут же обращается к классу "Что сделала Катя?". Ответ предлагается составить из табличек на доске или наборном полотне ("Катя принесла 2 ручки"). Далее учитель даёт следующую инструкцию "Принеси 3 ручки, Кирилл". Аналогично после вопроса "Что сделал Кирилл?" учащиеся конструируют ответ из табличек ("Кирилл принёс 3 ручки"). Затем учитель располагает под этими фразами табличку с вопросом "Сколько всего ручек принесли Катя и Кирилл?". Составленный текст читается всем классом и над ним ставится табличка со словом "Задача". Решение осуществляется в устной форме и составляется из разрезных цифр. Такая работа проводится несколько уроков, а после этого решаются задачи с готовым текстом. Задачи на нахождение остатка составляются аналогично.

В начальной школе учитель обучает учащихся с нарушением слуха решать простые (в одно действие) и составные (в два и более действия) текстовые задачи. У младших школьников необходимо формировать умение осуществлять общий подход к решению любой задачи, предлагая при этом задачи разных видов. Деятельность детей в процессе обучения решению задач направляем не на отработку умения решать задачи определённого вида, а на формирование общих умений:

- читать текст задачи;
- разбираться в условии задачи, выделять входящие в неё величины, определять, какие из них известны, а какую надо найти;
- выяснять, как между собой эти величины связаны;
- правильно выбирать арифметическое действие;
- записывать соответствующий пример, вычислять его и оформлять ответ.

Как видно, решение задачи включает в себя следующие структурные элементы: а) анализ условия задачи, выделение известных величин и той, которую надо найти; б) запись условия задачи; в) разбор задачи; г) запись решения; д) проверка решения.

Работа над задачей приучает школьника с нарушением слуха действовать по плану, прогнозировать результат, экономно выбирать средства для достижения цели, обосновывать и анализировать свои действия.

**Задачи на нахождение суммы** раскрывают конкретный смысл действия сложения. Поэтому на подготовительном этапе работы над этим видом задачи необходимо постоянно оперировать с предметными множествами, делая упор на операцию объединения множеств. Приведём пример такой работы: "Положи слева 3 красных квадрата, а справа – 2 синих квадрата. Придвинь синие квадраты к красным (при этом делается жест объединения, предметы сдвигаем вместе). Больше стало квадратов или меньше? Сколько всего стало квадратов? (5). Какое действие выполнили? (Сложение)"

В дальнейшем осуществляется переход от предметных действий с квадратами к их моделям, которые вычерчиваются в тетради (размер квадрата – одна клеточка, интервал между ними также одна клеточка). В этом случае объединение множеств ученик осуществляет мысленно и фиксирует это объединение на чертеже в виде стрелочки или скобки. Для того чтобы лучше разобраться в условии задачи, выделить входящие в неё величины, выполняется краткая запись условия, которая предшествует выбору арифметического действия и записи решения задачи.

**Задачи на нахождение остатка** раскрывают конкретный смысл действия вычитания. Методика работы с такими задачами похожа на предыдущий вид, только вместо операции объединения множеств используется операция удаления части множества. Учащиеся с нарушением слухом должны усвоить, что операция удаления из данного множества его подмножества связана с действием вычитания. Необходимо предлагать детям практические упражнения по выполнению операций над множествами. Например: "Положи 4 треугольника. Убери 2 треугольника. Сколько осталось? (2, пересчёт). Какое действие выполнили? Вычитание".

**Задачи на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц.** В основе правильного решения этих видов задач лежит понимание смысла отношений "больше на...", "меньше на...". К изучению данной темы учащиеся с нарушением слуха нередко приступают, не владея в должной мере словесными характеристиками для обозначения отношений количеств и величин. По этой причине они нередко смешивают такие слова, как "большой – больше, маленький –

меньше, широкий – шире, узкий – уже, высокий – выше" и т.д. Затрудняет младших школьников с нарушением слуха и понимание взаимно обратных отношений количеств и величин, выраженных в этих задачах. Например: "Если груш больше, чем яблок на 2, то яблок наоборот меньше, чем груш тоже на 2". "Если красная лента длиннее жёлтой ленты на 1 см, то жёлтая лента наоборот короче красной ленты тоже на 1 см".

В изучении темы можно выделить два этапа:

1) рассмотрение понятий, выражающих отношение двух множеств (больше на..., меньше на...) и задач, содержащих их;

2) ознакомление с понятиями, выражающими отношение двух значений величины (длиннее на..., короче на..., шире на..., уже на... и т.д.), и задачами, включающими их.

На уроках математики учитель перед решением таких задач предлагает ученикам выполнить упражнения-поручения:

- Возьми 3 синих круга. Возьми столько же зелёных квадратов.
- Возьми 5 квадратов и 4 треугольника. Чего больше? Чего меньше? Сделай поровну.
- Возьми 4 тетради. Возьми столько же да ещё одну. Сколько взял (а) тетрадей? Как узнали?
- Возьми 4 тетради. Возьми столько же без одной. Сколько взял (а) тетрадей? Как узнали?
- Возьми 3 красных карандаша. Возьми жёлтых карандашей на 1 больше (меньше). Сколько жёлтых карандашей? Как узнали?
- Возьми 4 зелёных кубика, а красных на 2 больше (меньше). Каких кубиков взял (а) больше (меньше)?

Первые задачи на увеличение числа на несколько единиц составляются на основе выполнения практических заданий по инструкциям учителя. Только потом решаются задачи с готовым текстом. Через несколько уроков аналогично составляются задачи на уменьшение числа на несколько единиц. Когда учащиеся с нарушением слуха приобретут некоторый опыт решения таких задач, условие фиксируется не только в виде предметной иллюстрации, но и краткой форме записи и чертежа.

**Задачи на нахождение неизвестного слагаемого.** Решение задач данного вида основывается на знании и умении применять следующее правило: "Чтобы найти неизвестное слагаемое нужно из суммы вычесть известное слагаемое". Однако учащиеся с нарушением слуха не всегда осознанно используют это правило и решение данного вида задач часто усваивают формально. Для преодоления этой трудности могут оказать помощь следующие средства:

- построение моделей в виде отрезков (чертёж);

- обращение к понятиям "часть" и "целое". В этом случае рассуждения строятся следующим образом: "Известно целое – 8 кругов и часть – 3 круга. Чтобы найти часть, нужно из целого вычесть другую часть";

- одновременное решение задач на нахождение неизвестного слагаемого и задач на нахождение суммы, так как они являются взаимно обратными задачами.

**Задачи на нахождение неизвестного уменьшаемого (вычитаемого).** При обучении учащихся с нарушением слуха решению данного вида задач опираемся на умения применять следующие правила: "Чтобы найти уменьшаемое нужно к разности прибавить вычитаемое" и "Чтобы найти вычитаемое нужно из уменьшаемого вычесть разность". Разобраться с обоснованием выбора действия при решении подобных задач также хорошо помогают такие средства, как чертёж, рассмотрение понятий "часть" и "целое", решение взаимно обратных задач (на нахождение уменьшаемого и остатка, на нахождение вычитаемого и остатка).

**Задачи на разностное сравнение чисел** делятся на две группы:

1. Задачи на сравнение двух предметных множеств (с вопросами "На сколько больше?" и "На сколько меньше?").

2. Задачи на сравнение двух значений величины (с вопросами "На сколько больше?" и "На сколько меньше?").

Трудность для учащихся с нарушением слуха состоит в том, что, несмотря на разные опорные слова в вопросах этих задач, обе они решаются действием вычитания. Дети же, ориентируясь на слово "больше", иногда для решения выбирают действие сложения. На уроках математики сначала проводятся упражнения по сравнению предметных множеств. Результат сравнения сначала определяется на основе пересчёта предметов, составляющих остаток; а затем на основе сравнения чисел (предметы пересчитываются, из большего числа вычитается меньшее число).

Позже учащимся предлагаются упражнения по сравнению двух значений величины. Сначала сравниваются предметы по длине (ленты, верёвки, карандаши и др.), высоте и ширине. Для этого используем два способа сравнения: а) используем остаток от наложения одного предмета на другой; б) измеряем оба предмета и полученные числа сравниваем. Перед решением задач, включающих сравнения значений стоимости, времени, веса, также выполняются упражнения. Они направлены на уточнение представлений о понятиях: дороже – дешевле, позже – раньше, тяжелее – легче.

Первые задачи конкретизируются с помощью практических действий или предметных иллюстраций по их условию. До введения краткой формы записи полезно обучать учащихся с нарушением слуха изображать условие задачи через чертёж, который поможет им перейти

от предметно-действенного изображения задачи к представлению её в словесной форме с использованием математических знаков. В краткой форме записи искомое число сначала даётся в виде развёрнутой формулировки, а через некоторое время обозначается более кратко.

**Задачи на увеличение (уменьшение) числа в несколько раз.** При решении данного вида задач учащиеся с нарушением слуха первоначально не видят различия между новыми задачами на увеличение (уменьшение) числа в несколько раз и уже усвоенными задачами на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц. Это обуславливает ошибочный выбор арифметических действий при их решении (умножение заменяется сложением, а деление – вычитанием). Причина затруднений заключается в том, что как при подготовке, так и при работе над задачами мало внимания уделяется организации практического опыта учащихся. Работа по обучению их решению делится на два этапа:

а) формирование понятий увеличения (уменьшения) числа в несколько раз;

б) решение задач, содержащих данные понятия.

На уроках математики работа начинается с уточнения понятий "больше в ... раз", "меньше в ... раз". Для этого предлагаем учащимся различного рода практические задания, например: "Возьми 2 книги, а тетрадей в 2 раза больше. Запиши пример", "Нарисуй 6 треугольников, а квадратов в 3 раза меньше. Запиши пример". Через несколько уроков ученики переходят к решению задач, которые первоначально составляются по инструкциям учителя на основе практических действий. С целью дифференциации задачи данного вида сравниваются с задачами на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц. С этой целью сравниваются их вопросы, решение и ответ. Важно также сопоставить предметные иллюстрации, выполненные по их условию.

**Задачи на кратное сравнение чисел.** Одной из характерных ошибок, которые допускают учащиеся с нарушением слуха при их решении, является замена кратного отношения с вопросом "Во сколько раз больше...?" увеличением числа в несколько раз, а также замена кратного отношения с вопросом "Во сколько раз меньше...?" уменьшением числа в несколько раз. Это имеет место и при выполнении практических действий по условию задачи, так и при их решении. Кроме того, встречается также замена кратного отношения разностным отношением.

Перед изучением темы на уроках математики учащимся предлагается выполнить задания практического характера, которые направлены на развитие их представлений о кратном сравнении. Первоначально используются упражнения на сравнение предметных множеств. После практического установления этого отношения оно находится путём деления чисел, соответствующих сравниваемым

множествам. Далее выполняются упражнения по сравнению двух значений величины (длина, вес). Учащиеся постепенно осознают, что задачи с вопросом "Во сколько раз больше...?", как и задачи с вопросом "Во сколько раз меньше...?", решаются делением. Работа над данным видом задач строится по тому же плану, что и над другими видами простых задач. Условие конкретизируется с помощью практических действий, предметной иллюстрации, краткой записи и чертежа.

Таким образом, обучение младших школьников с нарушением слуха решению задач – неотъемлемая и очень важная часть обучения математике в начальных классах. Текстовые задачи являются важнейшим средством формирования знаний, умений и навыков и одной из основных форм учебной деятельности в процессе изучения математики. Более того, правильно организованный процесс обучения решению задач является действенным средством общего развития ребёнка. Вместе с тем овладение учащимися с нарушением слуха умением решать текстовые задачи во многом зависит от тщательной подготовки учителя, подбора подготовительных упражнений и задач в строгой методической последовательности. Перед ознакомлением детей с новым видом задачи учителю необходимо чётко понимать, какую подготовительную работу целесообразно провести, какие методические приёмы и средства обучения лучше использовать.

#### Список використаних джерел

1. Григорьева, Т.А. Развивающее обучение детей с нарушенным слухом : Методические рекомендации / Т.А. Григорьева. – Мн. : НМ Центр, 2000. – 56 с.
2. Костюкович, Н.В., Подгорная, В.В. Методика обучения решению простых задач в курсе математики начальной школы / Н.В. Костюкович, В.В. Подгорная. – Мн.: Бестпринт, 2001. – 52 с.
3. Сухова, В.Б. Обучение математике в подготовительном – 4 классах школ для глухих и слабослышащих детей : Пособие для учителя / В.Б. Сухова. – М. : Академия, 2002. – 175 с.
4. Темербекова, А.А. Методика преподавания математики : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.А. Темербекова. – М.: Владос, 2003. – 156 с.

Analysis of peculiarities of teaching different solutions of simple text problems to pupils of young classes with breach of hearing is submitted in the article.

**Keywords:** a text problem, kinds of problems, structure of the problem, preparatory work, systematic methods.

Отримано 28.2. 2012

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Башкірова Інна Леонтіївна**, заступник декана з навчальної роботи факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. М. Танка», Республіка Білорусь.
2. **Беркетова Марія Геннадіївна**, пошукувач кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
3. **Бистров Антон Євгенович**, магістр психології Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
4. **Бойко Галина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту Полтавської державної аграрної академії.
5. **Будзько О.А.**
6. **Вержбицька Тетяна Миколаївна**, старший викладач кафедри тифлопедагогіки закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
7. **Гайдукевич Марія Андріївна**, викладач, магістр психології факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
8. **Гаман Алла Миколаївна**, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. **Герашенко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
10. **Глущенко Ірина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
11. **Горохова Тетяна Сергіївна**, вчитель-дефектолог Херсонський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів
12. **Гончарук Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
13. **Дмитрієва Ірина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

14. **Дмітрієва Оксана Іванівна**, викладач кафедри корекційної педагогіки і інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
15. **Долженко Алевтина Іванівна**, доктор соціологічних наук, кандидат педагогічних наук, завідувача Севастопільською психолого-медико-педагогічною консультацією.
16. **Дорошенко Олена Миколаївна**, завідувач психолого-медико-педагогічною консультацією Кіровоградського міського управління освіти.
17. **Єжова Тетяна Євгенівна**, кандидат педагогічних наук старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету ім. Б. Грінченка.
18. **Єфименко Микола Миколайович**, кандидат педагогічних наук, керівник Авторського педагогічного центру, м. Одеса.
19. **Заплатинська Анна Богданівна**, викладач фахових дисциплін педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.
20. **Захарова Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії спеціальної освіти закладу освіти «Національний інститут освіти» м. Мінськ, Республіка Білорусь.
21. **Ільченко Алла Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, психології та педагогіки Полтавської державної аграрної академії.
22. **Калініна Тетяна Станіславівна**, викладач кафедри психології, спеціальної та інклюзивної освіти КВНЗ Харківської академії неперервної освіти.
23. **Кашуба Людмила Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського інституту післядипломної педагогічної освіти ім. В.Сухомлинського.
24. **Кобель Ігор**, кандидат педагогічних наук, доцент Українського католицького університету, Канада.
25. **Ковиліна Вероніка Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.
26. **Кононович Ольга Олексіївна**, студентка факультету спеціальної освіти закладу освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.



27. **Косенко Юрій Миколайович**, викладач кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
28. **Кравець Ніна Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
29. **Кривоногова Оксана Валеріївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.
30. **Кукса Елла Валеріївна**, студентка Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Кулеша Єва Марія**, доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки спеціальної Закладу педагогічної терапії Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща.
32. **Кухарчик Ізабелла**, доктор Інституту педагогіки спеціальної Закладу педагогічної терапії Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща.
33. **Лапшина Любов Михайлівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки, психології і предметних методик Челябінського державного педагогічного університету, Російська Федерація.
34. **Лепех Христина Василівна**, аспірант кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.
35. **Ляшенко Олександр Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету, член-кореспондент міжнародної академії наук педагогічної освіти.
36. **Макавчик Інна Юріївна**, викладач кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь.
37. **Марчук Таміла Федорівна**, кандидат психологічних наук Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
38. **Мілевська Олена Павлівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
39. **Мога Микола Данилович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації Інституту фізичної культури та реабілітації Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського,

40. **Науменко Оксана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
41. **Номовир Ірина Георгіївна**, науковий співробітник лабораторії спеціальної освіти закладу освіти «Національний інститут освіти», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
42. **Омельченко Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
43. **Пічугіна Тетяна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент національного університету «Львівська Політехніка».
44. **Полещук Сабіна Вікторівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедра корекційної освіти Херсонський державний університет
45. **Посвістак Оксана Миколаївна**, магістр управління навчальним закладом, заступник директора з наукової роботи Солобківецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької обласної ради.
46. **Рагель Катерина Миколаївна**, викладач кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
47. **Рак Надія Геннадіївна**, студентка факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
48. **Русакович Ірина Кузьминічна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
49. **Савицький Андрій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова
50. **Сафонова Юлія Михайлівна**, магістр, вчитель-дефектолог Олехновичої середньої школи, Республіка Білорусь.
51. **Сімко Алла Володимирівна**, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
52. **Смоліна Олена Сергіївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

53. **Співак Ярослав Олегович**, аспірант кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
54. **Сухоніна Наталя Сергіївна**, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
55. **Тарасенко Надія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
56. **Ужченко Ірина Юріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
57. **Феклістова Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри сурдопедагогіки факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
58. **Хруль Ольга Станіславівна**, кандидат педагогічних наук, старший співробітник лабораторії спеціальної освіти закладу освіти «Національний інститут освіти», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
59. **Чалчинська Наталія Олександрівна**, здобувач Інститут корекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
60. **Чеботарьова Олена Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
61. **Шатохіна Валентина Сергіївна**, вихователь, Херсонський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів
62. **Шевцов Андрій Гаррійович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
63. **Шилович Олена Анатоліївна**, старший викладач кафедри сурдопедагогіки закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
64. **Шипілова Олена Вікторівна**, старший викладач Волгоградського державного соціально-педагогічного університету, Російська Федерація.
65. **Якуба Алла Миколаївна**, магістр Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

*Наукове видання*

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

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 20**

**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 23.3.2012 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк. арк. 26,9. Обл. вид.арк. 26,6 Тираж 300. Зам. 115

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.