

**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 21**

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.
- П.С. Атаманчук** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- В.В. Тищенко** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ 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. Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол № 12 від 26 листопада 2012 року)*

**З-41**            **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXI в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 404 с.**

У збірнику висвітлюються питання організації роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, слуху, зору, опорно-рухового апарату, ЗПР, раннім дитячим аутизмом та іншими відхиленнями як на Україні, так і за кордоном. В ньому вміщені статті проведеної III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”, яка проводилась на базі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології у грудні 2012 року.

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

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

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

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

© Автори статей, 2012

© „Медобори-2006”, 2012

## ЗМІСТ

### ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

Блеч Г.О.	Використання бесіди у процесі ознайомлення з навколишнім дошкільників з розумовою відсталістю	8
Бугера Ю.Ю.	Теоретичні основи використання критеріїв сформованості уваги у навчальному процесі молодших школярів з розумовою відсталістю	13
Винникова Е.А., Пчёлка К.А.	К вопросу о модификации дидактических игр для работы с дошкольниками с тяжёлыми множественными нарушениями развития	20
Винников Е.А., Романькова М.А.	Диагностика предметной деятельности у младших дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями развития	28
Воробьева Г.Е.	Роль применения технологий личностно-ориентированного обучения как здоровьесберегающие направление в условиях инклюзивного образования	38
Гаврилов О.В.	До питання про розумову відсталість як психолого-педагогічну проблему	44
Гіренко Н.А.	Формування професійних навичок в учнів старших класів на уроках трудового навчання у допоміжній школи	55
Гладуш В.А.	До питання періодизації розвитку післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)	62
Гладченко І.В.	Інноваційні підходи до удосконалення змісту фізичного виховання та основ здоров'я дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю	70
Гноєвська О.Ю.	Професійна компетентність вчителя інклюзивного навчання як соціально-педагогічна проблема	77
Гриханов В.П.	Формирование у студентов профессиональных компетенций в процессе преподавания предметной методики обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью	85

---

Годовникова Л.В.	Современные требования к подготовке будущих специалистов общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию детей	91
Єжова Т.Є.	Реалізація права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я: педагогічний аспект	98
Льченко А.М.	Ідеї раннього розвитку дітей з особливими потребами в педагогічній технології М. Монтесорі	105
Кирилюк Л. А.	Характеристика розвитку сенсорно-перцептивної сфери у дошкільників з розумовою відсталістю	112
Коган О.В.	Аналіз проблематики формування здорового способу життя в учнів допоміжної школи	117
Козак А.В.	Дослідження рівня прояву дійового компоненту моральної вихованості у розумово відсталих дошкільників	126
Константинов О.В.	Становлення теоретичних основ трудового навчання розумово відсталих учнів в умовах допоміжної школи (40-і роки ХХ ст.).	133
Кравець Н.П.	Евристичний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями	139
Левицький В.Е.	До питання організації професійно-орієнтаційної роботи з учнями старших класів з порушеним інтелектом	148
Ляшенко О.М., Ляшенко О.О.	Періоди та особливості працездатності учнів допоміжної школи у процесі підготовки домашніх завдань	154
Максимовська В.М.	Пренатальне та постнатальне діагностування синдрому Дауна	160
Миронова С.П.	Формування соціальної компетентності учнів з вадами інтелекту як основна мета спеціальної школи	166
Мовкебаева З.А.	Инклюзивное образование в Республике Казахстан	173

---

Науменко Д.Е.	Особливості шкільної тривожності у дітей з затримкою психічного розвитку церебро-органічного та соматогенного походження	180
Николаева Е.А.	Учёт латеральной организации при обучении младших школьников с особыми образовательными потребностями	186
Одинченко Л.К.	Робочий зошит як компонент навчально - методичного комплексу вивчення географії у допоміжній школі	192
Пахомова Т. Г.	Рівні інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки	199
Полуляшенко М.С.	Використання психопатологічного підходу у роботі з дітьми із вадами розвитку в діяльності А.І.Селецького	208
Сіліна Н. А.	Педагогічна інтеграція розумової та естетичної діяльності як актуальна проблема сучасної корекційної психопедагогіки	214
Співак Л.А., Співак Я.О.	Вміння вести фенологічні спостереження як один із засобів екологічного виховання учнів спеціальної школи	221
Тарасенко Н.В., Данільченко Є.В.	Формування комунікативних здібностей як засобу соціальної адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на матеріалі уроків рідної мови	226
Татьянчикова І.В.	Особливості соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку на етапі адаптації в спеціальному навчальному закладі	233
Товстоган В.С.	Оцінка сформованості ціннісних орієнтацій як складової компетентності учнів допоміжної школи	242
Хохліна О.П.	Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу	249
Цикурова- Беседіна А.В.	До проблеми розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів	256
Чеботарьова О.В.	Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із розумовою відсталістю засобом конструювання	262

Якубель Г.И., Радыгина В.В.	Олимпиада по педагогике как средство профессионально-творческого развития будущих учителей-дефектологов	268
<b>ІНШІ НОЗОЛОГІЇ</b>		
Богущка Т.О.	Гетерогенність етіології аутизму	277
Гайдукевич С.Е., Гаманович В.Э.	Научно-теоретические основы формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения	283
Дітковська Л.А.	Критерії, показники і рівні готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій	289
Barclay D. A., Dombo E. A., Kobel I. N.	Критерії, показники і рівні готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій	296
Кобель І.Г.	Навчання та соціалізація глухих в США: від епохи колонізації до епохи інклюзії анотація	311
Ковалец И.В.	Педагогическое сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе	322
Кульбіда С.	Формування жестомовної комунікативної компетенції в контексті соціокультурного підходу	328
Лузик М.В.	Современные проблемы формирования жизненно-важных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья	339
Мілевська О.П.	Динаміка розуміння текстів молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах застосування спеціальних методичних прийомів	345
Миненкова И.Н.	Программа коррекционно-развивающей работы при тяжёлых и осложнённых формах аутизма	356
Подгаєцький А.В.	Адаптивна фізична культура (АФК) в системі навчання та виховання дітей з вадами зору в період з 1945 по 1967 роки	363

Синьова Є.П.	Методичні особливості досліджень у тифлопсихології	369
Скрипник Т.В., Скрипник Д.В.	Індивідуальна навчальна програма для дітей з аутизмом в контексті інклюзивного навчання	377
Федоренко С.В.	Суспільне становище сліпих у середні віки в Київській Русі	384
Шульженко Д.І.	Професійна готовність студентів до корекційної роботи з аутичними дітьми	391

---

УДК 376 – 056.36:376.

Г.О. Блеч

### ВИКОРИСТАННЯ БЕСІДИ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті пропонуються загальні рекомендації щодо використання бесіди на заняттях з ознайомлення з навколишнім, наводяться приклади бесід та логічних завдань для розумово відсталих дошкільників.

**Ключові слова:** розумово відсталі дошкільники, ознайомлення з навколишнім.

В статье предлагаются общие рекомендации по использованию беседы на занятиях по ознакомлению с окружающим, приводятся примеры бесед и логических задач для умственно отсталых дошкольников.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дошкольники, ознакомление с окружающим

Бесіда є ефективним словесним методом навчання, що при правильному його поєднанні з конкретними спостереженнями та діяльністю дітей, відіграє значну роль в навчально-виховному процесі, а саме, на заняттях з ознайомлення з навколишнім з розумово відсталими дошкільниками.

Для розумово відсталих дітей бесіда – найважливіший засіб досягнення, перевірки і корекції правильності розуміння інформації, стимулювання та підтримки пізнавальної активності, управління навчальною діяльністю. Бесіда – це організована, цілеспрямована розмова вихователя з дітьми з певної теми, що складається із запитань і відповідей.

За допомогою бесід діти цілеспрямовано засвоюють відомості про конкретні предмети й явища, вчаться словом передавати ознаки предметів, дії з предметами. Зосереджуючи увагу на характерних ознаках явищ, педагог поглиблює уявлення дітей про те, що вони сприймали на прогулянках, екскурсіях. Позначення сприйнятого словом, опис самими дітьми предметів і явищ робить процес набуття знань більш осмисленим. Бесіда також збагачує дитину новими знаннями або показує знайоме в новому аспекті. Беручи участь у бесіді, дитина вчиться зосереджувати свою думку на одному предметі, пригадує те, що знає про нього, привчається логічно мислити. В ході бесіди вихователь вчить дитину чітко висловлювати свої думки, розвиває вміння слухати і розуміти запитання, правильно формулювати відповідь на них – коротко або докладніше залежно від характеру запитання, правильно ставити запитання. Бесіди



активізують дитяче мовлення, сприяють розвитку діалогічного мовлення.

Змістом бесіди є програмний матеріал з ознайомлення дітей з навколишнім: з предметами побуту, явищами природи, суспільним життям, святами, з іграми, з навчанням і працею дітей у дошкільному закладі. Зміст бесіди може складати обговорення прослуханих казок, оповідань, віршів, розглянутих картин, відеофільмів, кінофільмів, телепередач тощо.

Зміст бесід повинен бути педагогічно цінним, сприяти здійсненню завдань всебічного виховання дітей і водночас бути посильним, психологічно близьким розумово відсталій дитині. Дотримання останньої вимоги особливо необхідне для того, щоб бесіда проходила активно, збуджувала думку дитини, допомагала утримувати її увагу і залишила б глибокий слід у її свідомості.

Проте бесіду можна побудувати і на маловідомому матеріалі при умові використання дидактичного матеріалу, картин, таблиць, схем тощо. Запитання треба ставити так, щоб вони збуджували думку, спонукали до відповіді. Запитання повинні бути точними, сформульованими коротко, без зайвих слів, кожне наступне запитання повинно бути продовженням попереднього (логічно пов'язані між собою).

Наочний матеріал, що супроводжує бесіду та використовується для уточнення уявлень, викликає зацікавленість, мовленнєву активність у дітей. Висловлювання дітей у таких випадках безпосередньо спираються на відчуття і сприймання. Дрібні предмети (квіти, насіння, листя, предметні картинки) роздають усім дітям. Наочний матеріал вихователь готує заздалегідь, продумує розміщення його під час бесіди, методику пояснення. Його не треба виставляти для передчасного огляду, щоб не відвертати уваги дітей від заняття. Наочний матеріал повинен повністю відповідати програмовому змісту бесіди. У бесіду можна включити прослуховування платівок, магнітофонних записів, літературних текстів, що підвищує емоційність сприймання матеріалу. Можна використати також ігрові вправи чи логічні завдання, загадки, читання художніх творів.

Наводимо орієнтовні приклади бесід з різної тематики для розумово відсталих дошкільників, які розраховані для їх творчого використання.

#### ***Бесіда на тему: Овочі та фрукти-корисні продукти***

*Мета:* Закріпити уявлення дітей про користь для здоров'я людини овочів та фруктів; познайомити з приготуванням салату.

*Хід бесіди.* Запропонуйте дітям відгадати загадки, скласти розрізні малюнки, на яких зображені овочі та фрукти. Покажіть етапи приготування салату з моркви та яблук. Складіть умовно-графічну схему для розповіді "Як ми робили салат". Запропонуйте за допомогою схеми розповісти про його приготування.

#### ***Бесіда на тему: Я та інші люди***

*Мета:* Формувати у дітей уявлення про схожість та різницю людей за віком, зростом, кольору очей, волосся. Розширювати уявлення про близьких людей.

*Хід бесіди.* Запропонуйте дітям розглянути зображення людей та визначити чим вони відрізняються, розділити дітей на групи:

- хлопчики та дівчатка;
- діти з темним та світлим волоссям.

Розкажіть, що деякі люди зовні є схожими, частіше є родичами. У членів родини можуть бути схожі інтереси, звички, риси характеру.

**Бесіда на тему: Здоров'я та хвороба**

*Мета:* Уточнення уявлення про здоров'я та хворобливий стан людини; формування уявлення про значення санітарно-гігієнічних процедур для здоров'я людини.

*Хід бесіди.* Розкажіть що може робити людина коли вона гарно себе почуває (плигає, бігає, сміється). Покажіть малюнки дітей здорових та дитини, що захворіла і лежить в ліжку. Поясніть, що людина, коли хвора швидко втомлюється, відмовляється від прогулянок, ігор.

Розкажіть, що хворобливий стан може настати в результаті порушення санітарно-гігієнічних правил. Дайте елементарні уявлення про мікроби та їх середу перебування. Розкажіть, що мікроби є на поручнях в транспорті, на ручках магазинів тощо. Закріпити навички правильного миття рук, використовуючи ігрові ситуації "Долоні скриплять-дякую говорять".

**Бесіда на тему: Здорові зубки**

*Мета:* Формувати уявлення про значення здорових зубів для здоров'я організму людини, закріпити уявлення про необхідність догляду за зубами.

*Хід бесіди.* В гості заходить бабуся –Зубна щітка. Вона з'ясовує чи чистять діти зубки. В цей час приходить Зуб, який плаче. Він перев'язаний хустинкою. На ньому є темна плямка-карієс. Зуб тримає пакет з цукерками.

Бабуся – Зубна щітка з'ясовує, що зуб захворів. Вихователь разом з дітьми демонструють як треба чистити зубки. Темна пляма зникає і зуб посміхається.

**Бесіда на тему: Дитина вдома**

*Мета:* Формувати уявлення про предмети домашнього побуту, що є небезпечними, про правила безпечного перебування у приміщенні.

*Хід бесіди.* Розкажіть про необхідність збереження небезпечних предметів (голки, ножиці, ліки, сірники) в спеціальних місцях. З'ясуйте ситуації, які можуть виникнути при не правильному поводженні з цими предметами.

**Бесіда на тему: Весняна прогулянка**

*Мета:* Формування уявлення про відповідальність за власне здоров'я, попередження простудних хвороб.

*Хід бесіди.* Розглянути сюжетні малюнки з зображенням дітей весною і назвати весняні забави, назвати характерні погодні явища – підвищення температури повітря, розтавання снігу, перетворення його на воду. З'ясуйте, який повинен бути одяг для прогулянки весною. Розкажіть про чоботи, які плигали, бігали, іноді потрапляли в калюжу, опишіть їхній стан. Підведіть до висновку, що в холодну погоду мокре взуття та одяг ведуть до переохолодження тіла, призводять до простудних захворювань.

**Бесіда на тему: Відпочинок на воді**

*Мета:* Формування уявлення про безпеку поведінки на воді, про попередження сонячних опіків.

*Хід бесіди.* Запропонуйте розглянути сюжетний малюнок, на якому зображені діти, що відпочивають не березі водойми. Розкажіть про те, що довге перебування на сонці шкідливо для здоров'я. Знайомство з правилами поводження на воді.

### **Бесіда на тему: Харчування та здоров'я**

**Мета:** Формування уявлення про корисні продукти, про необхідність дотримання санітарно-гігієнічних правил під час їжі.

**Хід бесіди:** Запропонуйте дітям вибрати необхідні для приготування борщу продукти, звертаючи увагу на смак та запах. Пропонується дітям назвати блюда, які можна приготувати з м'яса, молока, назвати свої улюблені блюда.

Поясніть, що організму людини необхідні різні продукти, правильне харчування. Розкажіть про потребу організму людини в чистій воді. Підведіть до висновку, що продукти повинні бути свіжими, а вода – чистою. Запропонуйте проблемні ситуації та правильне їх рішення.

- Тетянка з мамою вертались додому та дуже зголоділа. "Зараз купимо щось смачненьке, - сказала мама, - ось тільки руки у нас брудні". Як привести в порядок руки? Що можна купити, щоб не нашкодити здоров'ю?

- Бабуся напекла смачненькі млинці. Іванко коштував їх, але раптово упустив половинку млинця на підлогу. Що робити Іванкові?

Для підтримки інтересу та забезпечення розвитку мислення та мовлення

дітей під час бесіди доцільно використовувати логічні завдання. Логічне завдання – це розповідь-загадка, відповідь на яку може бути отримана, коли діти засвоїли певні зв'язки та закономірності природи. Зміст та мета логічного завдання відповідає змістові занять, екскурсій, прогулянок, маючи на меті підвести дітей до усвідомлення процесів розвитку в природі, розумінню сезонних змін, праці в природі. Логічні завдання можна використовувати для підтримання інтересу до світу природи, для розвитку у дітей спостережливості. Також з цією метою використовують проблемні ситуації чи запитання – що є одним з найпоширеніших засобів, що спонукає до пізнання. Вони розвивають мислення шляхом розв'язання завдань, поставлених проблем і дають новий пізнавальний результат. Проблемні запитання доцільно використовувати як на заняттях, так і поза ними. Адже відповіді дітей в такому разі є важливим для зворотного зв'язку між новими і попередньо засвоєними знаннями. Крім того, вихователь має змогу на підсумкових заняттях чітко визначити проблеми, труднощі, вдало планувати перспективу у роботі з дітьми. Нижче наводимо приклади проблемних ситуацій та логічних завдань:

#### **"Місце для прогулянки"**

Бабуся запропонувала приїхати до неї на свята. "Пограємось, а потім підемо на прогулянку. Куди краще піти гуляти", - спитала вона. Яке місце для прогулянки ти вибереш? Чому?

#### **"Ало, хто вдома?"**

Подзвонив телефон, Сашко взяв слухавку. "Ало!" - сказав він. Чужий голос відповів: "Привіт! Де зараз твої батьки? Ти один вдома? Що робиш?" Що робити Саші? Чому?

#### **"Дзвінок у двері"**

Оленка залишилась дома сама, раптом у двері подзвонили. "Хто там?" запитала Оленка. "Відчиніть, я приніс вам цукерки та іграшки", - відповів

незнайомець. Що робити Оленці?

**"Бабуся"**

Катруся гралася на дитячому майданчику. Раптом до неї підшла бабуся, в руках тримаючи маленьке кошеня." Дівчинка, хочеш пограти з котиком? У мене ще є, пішли зі мною", - звернулась вона до Каті. Що робити дівчинці?

**"Хворий зуб"**

Мама привела Володю до зубного лікаря. " Ти любиш солодощі, - сказав лікар Володі, - але не піклуєшся про свої зуби". Чому хлопчик опинився у лікаря? Що робити щоб зуби були здорові?

**"Навесні на вулиці"**

Андрій з друзями гуляв на вулиці. Була весна, розтавав сніг. Ніхто не побачив, що Андрій оступився та попав ногами в калюжу та промочив не тільки чоботи, але й шкарпетки. Що робити хлопчику?

**"В магазині"**

Мама взяла тебе у великий магазин. Ви довго ходили, вибираючи товар. Мама зупинилась біля вітрини, а ти вирішив зайняти чергу в касу. Тільки ти відійшов від мами як відразу загубився. Що робити далі?

**"Яблука з магазину"**

Марічка допомагала матусі викладати на стіл покупки, які принесли з магазину. Їй дуже сподобались жовті яблука. Вона взяла одне скоштувати але подумала... Підкажіть що робити далі? Чому?

**"В транспорті"**

Бабуся та внучка їхали в тролейбусі. Навпроти сіла жінка, яка весь час тримала хустинку біля носу та чихала. Бабуся щось сказала онучці і вони встали... Як ти гадаєш що зроблять бабуся з онукою? Що сказала вона дівчинці?

**"Сніжинки"**

Олі сподобались сніжинки. Вона принесла їх в дитячий садок: дивіться які гарні! А на рукавицях тільки крапельки води блищать. Де ж поділися сніжинки?

**"Коли це буває?"**

На полях лежить сніг. Зима посилає на землю сніг, вітер та холод. Але вже довший стає день, біжать струмочки. Від сонячного тепла сніг потемнів, почав розтавати. На дахах плачуть бурульки. Коли це буває?

**"Розповідь бабусі"**

На Новий рік Михасик поїхав з мамою до бабусі в село. Він ніколи не був зимою в селі, тому не впізнав села де завжди відпочивав влітку. Не було квітів та ягід, дерева стояли голі. Все було вкрито снігом. Михасик пішов до лісу але там було тихо, не чути спів птахів, не видно звірів. Прийшов Михасик на річку, щоб подивитися як плавають риби, плигають жабки, але не знайшов річки, навкруги була тільки біла галявина. Здивувався Михасик та питає у бабусі: " Куди поділися квіти, ягоди? Чому не співають пташки? Де річка та рибки?" Бабуся усміхнулась та почала розповідати про зиму. Що ж вона сказала онуку?

**" Чому дерева білі?"**

Прийшла Марічка до садівника в гості. Вийшли вони в сад відпочити. А навкруги дерева білі-білі. Весна на дворі, сонце пече, а дерева наче

снігом вкриті - білі стоять. В який сад вони попали? Чому дерева білі?

### " Різнокольорові човники "

Прийшла я восени на ставок. Скільки різнокольорових човників сьогодні плаває на воді: жовті, червоні, оранжеві. Всі вони прилетіли сюди з вітром. Прилетить човник, сяде на воду і відразу попливе. Згодом човники перестануть прилітати, ставок замерзне. Що це за човники? В яку пору року їх буває найбільше?

Отже, запропоновані нами зразки бесід та проблемних запитань допоможуть фахівцям, які працюють в спеціальних дошкільних закладах успішно використовувати поданий матеріал під час занять ознайомлення з навколишнім для розумово відсталих дітей.

### Список використаних джерел

1. Афанасьєва Р.А. Умственное воспитание дошкольников с нарушением интеллекта в процессе ознакомления с явлениями и объектами неживой природы. – М., 1996. – 16 с.
2. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой: Пособие для воспитателя дет. сада. М., 1998. –100с.
3. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Книга для воспитателя. – М.: Просвещение, 1985. – 72с.

The article offers general guidance on the use of conversation in the classroom to familiarize with the environment, are examples of conversations and logic problems for mentally retarded preschoolers.

**Keywords:** mentally retarded preschooler exploring around.

*Отримано 13. 11.2012*

УДК 376-056.36:159.952

*Ю.Ю. Бугера*

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ УВАГИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У даній статті розглядаються питання становлення уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів та визначаються критерії розвитку її властивостей у навчальному процесі.

**Ключові слова:** увага, порушення уваги, властивості уваги, критерії уваги.

В данной статье рассматриваются вопросы развития внимания в нормально развитых и умственно отсталых младших школьников и определяются критерии развития его свойств в учебном процессе.

**Ключевые слова:** внимание, нарушения внимания, свойства внимания, критерии внимания.

Відповідно до вимог Державного стандарту загальної та спеціальної (корекційної) освіти, що, зокрема, обґрунтовано в законі України "Про освіту", "Законі про спеціальну освіту", "Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу", "Концепції державного стандарту спеціальної освіти" відбуваються якісні зміни не лише в системі загальної, але й спеціальної освіти дітей. Свідченням цього є оновлення структури навчальних закладів різних типів і змісту навчання в них

У психічному розвитку розумово відсталих дітей вагоме місце відводиться проблемі дослідження уваги як базової складової психічного процесу, що тісно пов'язано з перцептивно-когнітивним розвитком дитини.

Увага займає провідне місце серед інших психічних процесів та розглядається як психофізіологічний стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію усєї психічної діяльності, зокрема:

- забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації,
- вибіркову і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті або діяльності,
- спрямованість і вибірковість пізнавальних процесів.

Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви. Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування усєї пізнавальної системи [1, с.34 – 38; 6].

На ранніх етапах розвитку проходить структурно-функціональне дозрівання центральної нервової системи, саме тому при негативних впливах на неї спостерігаються різні розлади уваги. За визначенням Л. Волинської, З.Огороднійчук, О. Скрипченко, розлади уваги – це стійкі патологічні зміни у зосередженості, спрямованості і вибіркової психічної діяльності людини, зумовлені психічними захворюваннями або органічними ураженнями головного мозку, зокрема його лобних ділянок [1, с.34 – 38; 4, с. 120 – 121].

Аналіз клінічних та патофізіологічних досліджень М. Певзнер показав, що одним із провідних первинним порушенням вищої нервової діяльності у розумово відсталих дітей є патологічна інертність нервових процесів. Це доповнює вчення П. Гальперіна щодо даного питання, зокрема він зазначає на тому, що однією з причин слабкості уваги є неповноцінність нервових процесів, але разом з тим він розглядає увагу як навичку, що формується на протязі життя [2].

Вивченням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники, як: І. Баскакова,

С.Лієпінь, Л. Переслені, які виявили, що у даній категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей. Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [2; 5, с. 246 – 249].

Вище розглянуті нейрофізіологічні та клініко-психологічні характеристики уваги дають нам змогу побачити, що рівень розвитку уваги в учнів допоміжної школи досить низький. З цього приводу, як зазначають С.Рубінштейн, В. Синьов, О.Хохліна, М. Матвеева розумово відсталі діти дивлячись на об'єкти чи їх зображення, не помічають при цьому притаманних їм важливих елементів. Першою причиною недостатності рівня розвитку уваги у розумово відсталих дітей є коливання психічної активності, що являється проявом несталих, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, тобто через швидку виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після деякого розумового напруження. Зниження і коливання тону психічної активності може бути у кожного школяра з ослабленою нервовою системою, однак у багатьох учнів допоміжної школи вони виникають постійно і дуже часто.

За даними Е. Мандрусової, цереброастенічні стани, що спостерігаються у дітей з розумово відсталістю, призводить до значних труднощів засвоєння знань. Коливання уваги заважають їм засвоювати програму допоміжної школи.

У розумово відсталих молодших школярів порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням. Обсяг уваги обмежується 2 – 3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5 – 7 одиниць. Більшість розумово відсталих школярів можуть досить тривалий час виконувати інтенсивно нескладну одноманітну роботу, але при цьому допускають велику кількість помилок [5, с. 246-249]. Дана категорія дітей мають знижену здатність до розподілу, що має місце при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності. Коли їм пропонується виконати будь-яку діяльність одночасно з виконанням завдання іншого виду діяльності, то учні найчастіше не справляються з поставленим завданням. Лише за умови спеціального організованого корекційного впливу у розумово відсталих дітей підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості [2; 5, с. 246-249].

Для розумово відсталих молодших школярів характерними є труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різних видів діяльності, які вчитель пропонує дітям на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто відбувається відволікання уваги дітей від виконання основного виду роботи і переключення на інші види діяльності, або відволікаючі фактори. Але розумово відсталі молодші школярі успішніше виконують завдання, які потребують переключення уваги під час роботи не з абстрактними, але з більш конкретними матеріалами [5, с. 246-249].

У дослідженнях С.Лієпінь виявленні відмінності властивостей уваги у розумово відсталих дітей залежно від структури дефекту. Серед них найменше відхилень обсягу, стійкості, розподілу та динаміки уваги спостерігається у дітей з неускладненою формою олігофренії. У дітей з переважанням процесів збудження спостерігається значне відставання за показниками якості, стійкості та розподілу уваги. Виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується великою кількістю помилок. Дітям даної категорії притаманний низький розподіл уваги. Діти з переважанням процесу гальмування мають найвищий показник стійкості уваги, більшість з них не здатні до розподілу уваги. Спостерігається значна динаміка розвитку за всіма показниками, але до третього класу її рівень, порівнюючи з даними інших категорій розумово відсталих дітей залишається найнижчим [2].

Теоретико-експериментальне дослідження властивостей уваги у навчальному процесі (А.Кличев, М. Лила, Є.Мілерян, Ю. Рождественский, В.Страхов) показали не лише сутність, зміст та розвиток уваги під час навчальної діяльності, але й відмітили роль окремих властивостей уваги на процес навчання, оскільки, значення уваги у навчальній діяльності обумовлене не лише її видами, але й властивостями (обсяг, стійкість, розподіл), які значною мірою визначають успішність засвоєння знань учнів під час уроку.

Детальний аналіз наукових праць ряду авторів (А.Кличев, С. Лієпінь, О.Горохова, С. Рубінштейн, та інші), показує, що кожна властивість уваги, яка проявляється у розумово відсталих молодших школярів на уроці має певне значення для успішного та результативного засвоєння ними знань, при цьому, провідна властивість завжди пов'язана з іншими, а рівень успішності у навчанні пов'язаний з поєднанням великої кількості цих властивостей і вищим рівнем їх розвитку.

Всі властивості уваги – обсяг, розподіл, стійкість, переключення тощо – необхідно розглядати як конкретні вияви зосередженості. Врівноваженість цих властивостей є одним з основних показників вихованості уваги.

Вивчення досліджень Ю. Б. Гіппенрейтер, С.Л. Рубінштейн, М.Ф.Добриніна П.Я.Гальперіна та інших, показує, що критеріями вихованості властивостей уваги є декілька показників, а саме: ясність, чіткість сприймання та інших психічних процесів, тобто розвиток різних форм фокусування, що означає центральну зону уваги, об'єктів та чіткість його регулювання; правильність вибору об'єктів зосередження, що підвищує ефективність пізнавальних можливостей; спрямованість, що виникає на основі таких властивостей особистості, як ставлення до праці, вольових зусиль, умінь і навичок тощо; розвиток властивостей уваги, які сприятимуть розумовому і моральному розвитку особистості; єдність уваги з такими пізнавальними процесами, як сприймання, пам'ять, мислення та уява, що являється психологічною передумовою уваги.

Для високого рівня розвитку уваги характерні врівноваженість таких властивостей уваги, як інтенсивність, широта (обсяг і розподіл) та переключуваність (єдність стійкості й динаміки).

Вихована мимовільна увага вирізняється високим рівнем активізації



розумового зосередження на основі інтересу, допитливості, емоційного ставлення до об'єкта праці. Вихована довільна увага характеризується розвинутими вольовими зусиллями. Післядовільна увага актуалізується у стані творчого натхнення в науковій та художній праці.

Ю. Б. Гіппенрейтер, яка запропонувала виділяти три групи критеріїв уваги, в залежності її проявів у свідомості, у поведінці та в продуктивній діяльності [6, с. 534 – 543].

I. Феноменальний критерій, або суб'єктивний. До якого відносять ясність і виразність об'єктів у фокусі уваги поряд з розпливчатістю, не диференційованістю на периферії,

II. Поведінковий критерій, або зовнішньо-руховий. Сюди входять всі "зовнішні прояви" уваги, за якими можна зробити висновок про її наявність (наприклад, напрям погляду, поворот і нахил голови), зміна міміки, і специфічна поза (зокрема, її "застигання" або затримка), дихання тощо.

III. Продуктивні критерії уваги пов'язані з успішністю діяльності. Тут можна виділити три критерії наявності уваги в залежності від характеру цієї діяльності.

1. Пізнавальний критерій: краще сприймається і розуміється те, на що було звернуто увагу.

2. Мнемічний критерій: те, на що було звернуто увагу, залишається в пам'яті.

3. Виконавчий критерій, який визначається наявністю, чи відсутністю помилок при виконанні дії. Цей критерій часто при вирішенні кількох завдань одночасно.

При встановленні участі уваги в тому чи іншому пізнавальному або практичній дії ці групи критеріїв повинні застосовуватися в сукупності [6, с. 534 – 543].

Дослідження кількісних та якісних характеристик, сутності та змісту властивостей уваги (обсяг, стійкість, розподіл) показали, що вони не є сталою величиною і можуть змінюватись у процесі навчальної діяльності за допомогою відповідних психолого-педагогічних умов, а саме:

- при використанні активуючої інструкції, що сприяє розширенню обсягу уваги, оскільки, в значній мірі, обсяг залежить від різної мотивації і установки до сприймання;

- у процесі попереднього ознайомлення і активної діяльності учнів з об'єктами, які сприйматимуться за умов включення їх у обсяг уваги;

- при використанні надмірної кількості об'єктів спостереження чи вивчення, або навпаки при надмірному обмеженні кількості об'єктів може спостерігатись звуження обсягу уваги, при цьому оптимальною для молодших школярів допоміжної школи є кількість – 3 – 5 об'єктів сприймання. Саме кількість пропонованої дітям інформації може впливати як негативно так і позитивно на обсяг процесу уваги;

- при спрямуванні та розробці відповідних завдань уроку потрібно звертати увагу на підвищення точності та правильності їх виконання, а не на збільшення темпу роботи [2], враховуючи значні відхилення в стійкості уваги у розумово відсталих молодших школярів порівняно до норми.

З цього приводу суттєвим є дослідження ряду авторів (Б. Ананьєв,

Є. Мілерян, І. Страхів та інші [1, с. 34 – 38] щодо проблеми розвитку уваги під час навчальної діяльності, які серед основних проблем навчання виділяють оптимізацію та активізацію процесу уваги школярів у навчальному процесі.

Отже, успішність у навчальній діяльності залежить від розвитку уваги, проте якості організації навчальної діяльності молодших школярів є також важливим фактором її розвитку. Теоретичні основи та положення щодо структури уваги, її сутності, властивостей дають можливість педагогу впроваджувати правильне керівництво навчальним процесом, яке дає змогу спрямовувати навчальний та методичний матеріал на розвиток та корекцію властивостей уваги.

Підвищення активності уваги учнів на уроках обумовлено рядом педагогічних факторів (зміст уроку; педагогічне забезпечення процесу навчання: методи, засоби, прийоми навчання; рівень розвитку структурних компонентів уваги), які враховують вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості молодших школярів.

Автор М. Шордакова розробила педагогічні умови розвитку уваги учнів у процесі проведення уроку, а саме:

- правильний темп подачі матеріалу;
- різноманітність використання педагогічного забезпечення процесу навчання (методи, засоби, прийоми);
- системне та логічне використання наочних методів при усвідомленні навчального матеріалу у всій багатобразності його якостей, властивостей та значимості для школярів [2].

Аналіз індивідуальних особливостей уваги молодших школярів за Н. Дієвою показав, що на особливості різних властивостей уваги учнів впливають наступні фактори:

- загальний розумовий розвиток дитини;
- рівень пізнавальної активності молодшого школяра;
- наявність інтересів до різних видів діяльності;
- самостійність дітей під час виконання завдань;
- організованість діяльності дітей;
- загальна дисциплінованість школярів під час уроків;
- достатній рівень розвитку вольової сфери;
- чітке виконання розпорядку [2].

Слід зазначити на тому, що увага учнів початкових класів, перш за все, залежить від зацікавленості навчальним матеріалом та мотивів учня, і за своїм характером у багатьох випадках вона є мимовільною. Особливо це стосується дітей з розумовою відсталістю, у яких має місце низький рівень довільності усієї пізнавальної діяльності, у тому числі й уваги. Саме тому, головним завданням педагогів та дефектологів є створити позитивну мотивацію та викликати інтерес учнів до навчального матеріалу і загалом процесу навчання. За умови наявності позитивних мотивів до учіння дитина зможе більш тривалий час сконцентрувати свою увагу на об'єкті пізнання, що дасть змогу атенційним процесам характеризуватися більшою довільністю.

Наукові дослідження показали, що стимуляцією щодо формування в учнів позитивної мотивації до учіння є:

1. Наявність ігрових компонентів у дидактичних заняттях.
2. Спрощення та доступне викладання навчального матеріалу.
3. Зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом дітей.
4. Орієнтація вчителя на відповідні види заохочення учнів.

Вище розглянуті напрямки позитивної стимуляції мотивації до учіння має велике значення, оскільки у дітей з розумовою відсталістю спостерігається зниження пізнавальної активності, тому наявність частих словесних покарань та негативної оцінки їх діяльності може призвести до зниження у дитини бажання вчитися взагалі.

Обґрунтування праць дослідників (С.Рубінштейн, П. Гальперін, В.Петровський та інші) показує, що формування та корекція уваги у розумово відсталих школярів тісно пов'язані з розвитком особистості, оскільки, увага супроводжується формуванням таких особистісних якостей, як: самостійність, дисциплінованість, наполегливість тощо. Притаманні учням з розумовою відсталістю порушення довільної уваги перешкоджають формуванню в них цілеспрямованості поведінки і діяльності, різко знижують їх працездатність. Тому, досить важливим є структурування уроків, з урахуванням динаміки працездатності учнів, що передбачає подачу нового матеріалу за відповідними рівнями сприйняття та диференціації, а саме, бажано подавати важливий матеріал до середини уроку, оскільки, рівень включення, кожної окремої дитини з розумовою відсталістю, триває значно довше і менш результативно.

Теоретико-практичне вивчення загальної та спеціальної, фізіологічної та психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду вчителів у напрямку розвитку уваги під час уроків у молодших нормально розвинених та розумово відсталих школярів дав нам змогу зробити наступні висновки.

Якщо рівень розвитку будь-якої із властивостей уваги занижений або порушений у дитини, то це призводить до зниження її активності, працездатності та успішності, адже увага – багатовимірне психологічне явище, її рівень багато у чому залежить від поєднаної та взаємопов'язаної роботи усіх її складових: обсягу, стійкості, концентрації, інтенсивності, розподілу та переключення. Тому важливим, на нашу думку, є те що розвиток уваги повинен відбуватися не лише на спеціально організованих корекційних заняттях, але й у всьому навчально-виховному процесі, допоміжної школи, що обов'язково слід враховувати при плануванні та організації навчальної діяльності даної категорії дітей.

### Список використаних джерел

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психологические исследования / Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство "Экзамен", 2006. – 352с.
2. Лиепинь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: Дис. канд. психол. наук: 19.00. 10/АПН НИИД – М., 1977 – 118 с.
3. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся

начальних класов Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ ім. А.М. Горького. – К., 1987 – 163с.

4. Психологічна енциклопедія /Упор. О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Хрестоматія по уважанню / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858с.

This article deals with the development of attention in normally developed and mentally retarded younger pupils and the criteria of its properties in the learning process.

**Keywords:** attention, violations of attention, properties of attention, criteria attention.

*Отримано 9.11.2012*

УДК 376 – 056.36:371.382

*Е.А. Винникова,  
К.А. Пчёлка*

### **К ВОПРОСУ О МОДИФИКАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

У статті розглядається проблема модифікації дидактичних ігор як умови навчання гри дошкільників з тяжкими множинними порушеннями розвитку, обумовлюються причини необхідної модифікації.

**Ключові слова:** тяжкі множинні порушення розвитку, ігрова діяльність, дидактичні ігри, модифікація, дошкільники з тяжкими множинними порушеннями.

В данной статье рассматривается проблема модификации дидактических игр как условие обучения игре дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития, обосновываются причины необходимости модификации.

**Ключевые слова:** тяжёлые множественные нарушения развития, игровая деятельность, дидактические игры, модификация, дошкольники с тяжёлыми множественными нарушениями.

Под эгидой лозунга "не обучаемых детей нет" в настоящее время встаёт

проблема по организации процесса воспитания и обучения детей с тяжёлыми множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (ТМНР).

В теоретико-экспериментальных и научно-практических исследованиях разрабатывает проблема воспитания и обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями: изучение детей в дошкольном возрасте (Т.А. Басилова); обучение на основе полисенсорного подхода (И.В. Зыгманова); изучение речевого развития (Т.Л. Лещинская, В.В. Скрипниченко); использования музыки как средства помощи при обучении детей с ТМНР (И.С. Константинова); создание системы оказания педагогической помощи и создание адаптивной среды (А. М. Царёв, В.В. Скрипниченко); развитие предметно-практической деятельности (И.Р. Румянцева и т.д.) [1; 3; 4; 6].

Однако практически отсутствуют исследования, посвящённые основным механизмам развития и формирования игровых действий у детей с ТМНР. Это является значительным недостатком, т.к. игровая деятельность - важный этап в развитии психики и становлении личности каждого ребенка. При нормальном развитии игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности, расширяется жизненный опыт детей.

У детей с ТМНР к дошкольному возрасту оказываются несформированными даже элементарные игровые действия. Сами они не обнаруживают потребности в игре, не проявляют интереса ни к игрушкам, ни к самому игровому процессу. Поэтому единственно возможный способ овладения игровой деятельностью – их обучение. Игра дошкольников с ТМНР характеризуется процессуальными, манипулятивными, не последовательными действиями, отсутствием интереса к игре и игрушкам, повышенной отвлекаемостью, что сильно препятствует формированию сюжетных игр. Дидактические игры являются начальным вариантом обучения игре детей с ТМНР, так как в них педагог закрепляет уже усвоенные элементарные игровые навыки. Дидактическая игра является своеобразным мостиком между манипулятивными действиями и игровыми, т.е. незаменимым этапом в овладении детьми с ТМНР полноценными игровыми навыками.

Данная категория детей значительно выделяется среди остальных, так как обладает чрезвычайно сложной этиологией, патогенезом, большим количеством возможных комбинаций нарушений. ТМНР можно охарактеризовать как комплексный синдром, обязательной частью которого является умеренная, тяжёлая или глубокая интеллектуальная недостаточность, комбинированная с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательными, эмоционально-волевыми нарушениями, соматическими заболеваниями. Психическое развитие при наличии двух и более нарушений определяется не как сумма различных ограничений и особенностей этих нарушений, а сложная, целостная, принципиально новая структура нарушения [2].

Среди детей с ТМНР можно выделить определённые категории,

например: дети с интеллектуальной недостаточностью и тяжёлыми формами церебрального паралича с сенсорными нарушениями; дети с интеллектуальной недостаточностью и недостаточностью зрения; дети с интеллектуальной недостаточностью и недостаточностью слуха; дети с интеллектуальной недостаточностью и аутизмом, детской шизофренией; дети с тяжёлой степенью интеллектуальной недостаточности; дети с глубокой степенью интеллектуальной недостаточности. Данные варианты представляют собой наиболее классические сочетания нарушений, но приведённые примеры нельзя считать константными. Какое-либо деление является условным, так как на практике все нарушения могут переплетаться в разнообразных сочетаниях и каждое из них может обладать различной степенью выраженности.

Эльза Хейссерман выделила две большие группы детей с ТМНР. К *первой группе* автор относит детей, у которых адекватная реакция на педагога и ситуацию, в которой осуществляется работа с ребёнком. Во *вторую группу* относятся дети, которые не могут адекватно реагировать на педагога и ситуацию, в которой осуществляется работа с ребёнком [4].

Сложность и вариативность дефекта приводят к тому, что у педагогов возникают трудности в процессе оптимальной организации обучения с детьми с ТМНР. Игра является специфическим видом детской деятельности, для того, чтобы добиться желаемых результатов в обучении, требуется высокий уровень подготовки. В первую очередь педагог нуждается в программе, на которую можно опираться для выстраивания системы занятий с детьми. Кроме этого, важным является подбор самой игры, она должна быть пригодной для проведения с данным конкретным ребёнком.

На наш взгляд, существующие дидактические игры нуждаются в модификации, для того, чтобы их можно было предъявлять таким детям.

**Модификация** – (лат. *modificatio* – *установление меры*, от лат. *modus* – *мера, вид, образ, преходящее свойство* и лат. *facio* – *делать*), преобразование, усовершенствование, видоизменение предмета или явления с приобретением новых свойств, но не затрагивающие его сущности.

Модификация вызвана затруднениями и сложностями, возникающими у детей в процессе игры, малыш не справляется с игрой, предъявляемой в обычной форме. Модификация приближает задание к уровню конкретного ребёнка и облегчает его понимание. В модификации нуждается как игровой материал, инструкция, так и сама игровая процедура. Необходимо разработать методику обучению игре детей с ТМНР, т.к. методика, предназначенная для нормально развивающегося ребёнка, не предусматривает моментов, без которых успешное обучение малыша с ТМНР будет невозможно (например, пропедевтический этап перед проведением игры, большая повторяемость в её процессе и т.д.).

По нашему мнению, главной задачей модификации дидактических игр является создание доступной, понятной и посильной для ребёнка с ТМНР игры, которая будет способствовать его развитию. Педагогу следует

определить степень поражения каждой нарушенной функции, выделить ведущий дефект, оказывающий наибольшее влияние на развитие ребенка, после этого модифицировать игру.

Модификация игр проводится в соответствии с одним из главных её принципов – снижением уровня требований. Если ребёнок не может выполнить задание в предъявляемом варианте, педагог упрощает и снижает требования до тех пор, пока не окажется на уровне доступном ребёнку. В некоторых случаях, когда ребёнок справляется с поставленной задачей сразу, можно попробовать повысить уровень требований - на основе той же игры попытаться сформировать у ребёнка более сложные игровые навыки. Например, при построении башни из кубиков, малышам следует предлагать одинаковые, идентичные по размеру и цвету кубики, не более 2 – 3 штук. Если ребёнок успешно выполняет задания, то в качестве усложнения можно предложить ребёнку использовать большее количество кубиков (4 – 5 штук) или добавить кубики разного цвета.

Система предъявления материала должна быть доступна для ребёнка с любым видом нарушения (педагог обеспечивает возможность предъявления дидактического материала в независимости от положения ребёнка (сидя, лёжа, смотрит только вверх или вниз)).

В педагогической литературе, посвящённой дидактической игре, чаще всего встречаются игры, предназначенные для проведения групповых занятий. Внимание детей с ТМНР является крайне неустойчивым, они не могут долго и качественно концентрировать его на одном предмете. Любые побочные звуки, объекты, движения служат отвлекающим фактором. В связи с этим, детям требуется постоянное внимание со стороны педагога для организации процесса обучения и активизации самого ребёнка, так как сам он это сделать не в состоянии. Групповые же игры предусматривают наличие большого количества детей в одном, относительно небольшом помещении, что ведёт к снижению индивидуальной помощи для каждого ребёнка. В таком случае никакой материал ребёнком усвоен не будет. Поэтому применение групповой формы работы с данной категорией детей невозможно, игра организуется в индивидуальной, иногда подгрупповой форме (в более старшем возрасте 2 – 3 ребенка, но при наличии у них игрового опыта).

Перегрузка информацией, действиями и огромным количеством этапов делает многие игры непригодными для применения их относительно детей с ТМНР. Педагогу следует структурировать содержание дидактической игры, то есть избавиться от сложных многоэтапных действий и длинных фраз, которые могут быть непонятны ребёнку, могут смутить, испугать или сбить его с толку. Обилие заданий в играх не способствуют поддержанию заинтересованности ребёнка, поэтому при переработке игры следует соблюдать соотношение занимательного и обучающего момента. При модификации следует избегать перенасыщения дидактической игры однообразными действиями, нужно постоянно увлекать ребёнка. В тоже время не следует забывать, что данные дети имеют очень неустойчивый

емоциональний фон, поэтому так же не желательно перенасыщать игру яркими эмоциями, так как это может привести к эмоциональной неадекватности детей. Вместе с этим обязательно нужно переработать инструкцию, предъявляемую ребёнку. Инструкция, предназначенная нормально развивающимся детям, часто представляет собой сообщение правил и всей необходимой информации в одном абзаце, который распространяется на всю игру. Данный вариант не пригоден для игр с детьми с ТМНР. При предъявлении инструкции следует избегать длинных, незнакомых слов. Предложения должны быть простыми, лаконичными, в них должно быть чётко сказано, что требуется от ребёнка. Наиболее оптимальным вариантом будет разработка коротких "команд" педагога относительно каждого отдельного подэтапа игры.

Часто из-за однообразия инструкций даваемых педагогами в различных заданиях, они перестают вызывать какую-либо реакцию ребёнка. Поэтому можно изменять форму обращения: с "Дай мне....", "Посмотри на....", "Видишь вот....", на "А Саша видит колокольчик?.....", "Саша, не сможешь мне найти жёлтый шарик?" (обращение по имени), "Посмотри, что у меня есть? Не мишка ли это?". При упоминании об обращении к ребёнку, следует заметить, что речь должна быть ласковой и эмоциональной. При работе с детьми положительные эмоции чрезвычайно важны. Ребёнку во время игры необходимо чувствовать искреннюю симпатию и заинтересованность педагога к нему.

Важным моментом в успешной модификации дидактической игры для ребёнка с ТМНР является правило поэтапного построения игры. Детям данной категории очень сложно улавливать и удерживать в памяти длинные сложные схемы действий, которые часто встречаются в дидактических играх. Следует разбить дидактическую игру на маленькие, логически завершённые отрезки в порядке возрастания сложности. При овладении ребёнком первого этапа, педагог переходит к следующему. Если ребёнок не усваивает следующий предложенный ему этап, педагог возвращается к предыдущему, более простому. Например, на первом этапе педагог предлагает обследовать дидактическую игрушку, предназначенную для игры; на следующем – катать шарик в ладошках (для установления качеств шара – круглый, катится); на третьем этапе ребёнок должен прокатить шарик по столу. Если у него получается, можно переходить к следующему этапу, если же нет, следует вернуться назад и ещё раз покатать шарик в ладонях, делая усиленный акцент на то, что он круглый и катится.

При модификации дидактической игры важно уделить внимание предлагаемому игровому материалу. Часто он не подходит для работы с детьми с ТМНР. Для игр следует подбирать игрушки яркие, радующие глаз своей формой, цветом, хорошо окрашенные, и вместе с тем, простые, удобные для захватывания, безопасные. Следует избегать незнакомых и сказочных игрушек. Для детей с ТМНР намного понятнее укладывать спать мишку, зайку или куклу, чем дракончика, попугайчика или фею. Поэтому при модификации игр следует опираться на опыт детей, приближать



условия и правила к знакомым для них бытовым ситуациям.

Специфика множественности нарушений у таких детей диктует практическую невозможность выработки однозначной методики проведения диадических игр. Использование стандартных методических приёмов является недоступным. В тоже время просто переработанной и модифицированной дидактической игры недостаточно для успешного её проведения.

При выборе темы следует учитывать чрезвычайно замедленный темп обучения детей. Необходимо подбирать несколько сходных игр на одну тему, чтобы убедиться в овладении ребёнком приемами, представленными в данной игре (проводить игру несколько раз, но с использованием разного дидактического материала - если ребёнок учиться катать машины, то лучше использовать грузовик, автобус, коляску, тележку).

В начале каждой дидактической игры проводимой с ребёнком с ТМНР следует знакомить малыша с игровым материалом, с которым ему предстоит работать. Наилучшим вариантом для ребёнка данной категории является тщательное, поэтапное сенсомоторное обследование игрушек. В этом малышу потребуется помощь педагога.

У всех детей с ТМНР разный уровень самостоятельности, поэтому в процессе игры педагогу придётся использовать различные способы взаимодействия с ребёнком (сопряжённо, по подражанию, по образцу, по словесной инструкции). Педагогу нужно приспособиться к ребёнку, т.е. при невозможности ребёнка чётко следовать требованиям, педагог должен от ступеньки к ступеньке снижать их пока не будет найден возможный для ребёнка способ взаимодействия со взрослым. Например, в выбранной педагогом игре, после предварительного показа, ребёнку предлагается самостоятельно соединить две половинки шара. Если с этим возникают трудности, то педагог переходит к действиям по подражанию и параллельно с ребёнком, выполняет задание с данной дидактической игрушкой. Если даже по подражанию малышу не удаётся правильно собрать шар, педагогу следует перейти к сопряжённым действиям и собрать шар руками малыша. В данном случае сопряжённые действия будут являться оптимальной формой взаимодействия с взрослым.

Педагог постепенно переходит от простейших форм взаимодействия к более сложным. Например, при обучении ребёнка обследованию предмета используются действия "рука в руку" с малышом. Со временем педагогу следует постепенно ослаблять силу захвата руки ребёнка, незаметно давая ему возможность научиться самостоятельно обследовать предмет.

С некоторыми категориями детей вариант совместных действий будет невозможен (например, с ранним детским аутизмом). В таком случае наиболее удачным вариантом будет привлечение родителей к участию в дидактической игре. С одной стороны, присутствие родителей успокаивает ребёнка, позволяет ему расслабиться и раскрепоститься; с другой – удобно привлекать родителей к процессу самой игры, так как это даёт больше свободы в действиях педагогу. Малыша можно усадить к маме на колени, попросить помочь в обследовании предметов, в привлечении внимания

ребёнка к тому или другому объекту или предмету и т.д. Иногда родителям детей, которые совершенно не хотят идти на контакт с педагогом, приходится работать посредником между специалистом и малышом. Кроме того, это полезно для самих родителей, так как они получают непосредственный опыт проведения игры и смогут качественно заниматься с ребёнком дома.

Важным этапом является поиск и определение оптимальной формы реакции ребёнка в процессе игры. Иногда малышу, в силу определённых ограничений (например, двойная гемиплегия), трудно выполнить то задание, которое просит педагог. Ребёнок не может ответить педагогу, дотянуться до игрушки – данные формы реакции являются неприемлемыми. В таких случаях следует найти способ, который будет доступен и педагогу, и ребёнку. Им может стать даже целенаправленный взгляд ребёнка, обращённый в нужную сторону. Например, при проведении дидактической игры по узнаванию куба и шара, ребёнок на вопрос педагога "Где куб?" посмотрит и зафиксирует взгляд на верном предмете, это можно будет истолковать как оптимальную для обеих сторон форму реакции. Важно подобрать её так, чтобы ребёнку, переходя от игры к игре, не приходилось искать новую форму.

При проведении дидактической игры также не следует забывать, что дети с ТМНР не могут поддерживать интерес к игре, поэтому инициатива должна исходить от взрослого. У таких малышей повышена утомляемость и очень не устойчивый интерес, особенно к игрушкам, поэтому при организации игры следует учитывать, что на протяжении игры придётся неоднократно менять виды деятельности или применять способы активизации детей. Это следует учитывать и при установлении последовательности заданий для ребёнка. При проведении игры со звучащими игрушками на первые занятия следует выбирать громкие, звонкие предметы. На последующие – более тихие и мелодичные. Это связано с процессом восприятия звуковых раздражителей: вначале наиболее эффективно применять сильные, далее – более слабые звуки. Быстрая психическая истощаемость сказывается и на длительности занятия по обучению дидактической игре, оно не должно превышать 10 – 20 минут. При определении продолжительности игры следует принимать во внимание возраст и психофизическое состояние ребёнка.

Речь – запаздывающий в развитии процесс, поэтому в ходе игры педагогу чрезвычайно важно оречевлять все действия. Педагог должен проговаривать каждое своё движение, каждый жест. На первых порах с такими детьми в процессе игры лучше использовать жесты и мимику и свести речевое сопровождение к минимуму, не требуя от детей каких либо речевых реакций. Постепенно следует добавлять речь в игру, приучать малыша к ней. Предложения следует строить простые и понятные.

В играх, в которых нужно составлять башни и пирамиды из нескольких объектов, обследовать, сравнивать, закрывать крышками, перекладывать какие-то предметы, следует начинать с небольшого количества (1 – 2), постепенно увеличивая количество предметов (2 – 3). Более 4 – 5 объектов

для ребёнка с ТМНР в дошкольном возрасте брать не рекомендуется.

В этой статье мы попытались раскрыть основные направления работы по модификации дидактических игр, но на настоящем этапе данная тема находится только на стадии разработки и нуждается в дальнейших практических и теоретических исследованиях.

#### Список использованных источников

1. Басилова, Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. / под ред. Е. А. Стребелевой. — М., 2001. — С. 278–299.
2. Винникова, Е.А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР / Е.А. Винникова / Спецязальна адукацыя. - 2011. - №2. – С.20 -28.
3. Зыгманова, И.В. К проблеме обучения детей с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями на основе полисенсорного подхода / И.В. Зыгманова // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях ЦКРОиР и создание коррекционно-развивающей среды / составители Г.В. Бирич, Е.С. Воробьёва. – Гродно: Гродненский ГОИПК и ПРР и СО, 2006. – с. 19 – 23.
4. Румянцева, И.Р. Особенности обучения предметно-практической деятельности детей с тяжёлыми множественными нарушениями / И.Р. Румянцева // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях ЦКРОиР и создание коррекционно-развивающей среды / составители Г.В. Бирич, Е.С. Воробьёва. – Гродно: Гродненский ГОИПК и ПРР и СО, 2006. – с. 12 – 15.
5. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка/ Э.Хейссерман. – М.: Просвещение. – 1964. – 403 с.
6. Царёв, А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: автореф. диссер. на соис. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 / А.М. Царёв; Росс. гос. пед. ун-т. им. А.И. Герцена. – Санк-Петербург, 2005. – 19 с.

In this article the problem of modification of didactic games as conditions of training preschoolers having multiple, complicated developmental disabilities is considered also reasons for necessary modification are substantiated.

**Keywords:** multiple, complicated developmental disabilities, play activity, didactic games, modification, preschoolers having multiple, complicated developmental disabilities.

Отримано 8.11.2012

## **ДИАГНОСТИКА ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Статті наводиться зміст методики педагогічної діагностики предметної діяльності у молодших дошкільників з тяжкими множинними порушеннями розвитку.

**Ключові слова:** молодші дошкільники з тяжкими множинними порушеннями розвитку, предметна діяльність, педагогічна діагностика.

В статье приводится содержание методики педагогической диагностики предметной деятельности у младших дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями развития

**Ключевые слова:** младшие дошкольники с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии, предметная деятельность, педагогическая диагностика.

В настоящее время отмечается рост детей, имеющих особенности психофизического развития (ОПФР), в том числе тяжёлые множественные нарушения. Так, по данным на 15.09.2010 г. в республиканском банке данных – 126785 детей с особенностями психофизического развития. Количество детей с ОПФР по сравнению с аналогичной датой 2009 г. возросло на 4648 человек [4].

Термин "тяжёлые и множественные нарушения развития" (ТМНР) используется, как в отечественной, так и в зарубежной специальной литературе.

В Кодексе Республики Беларусь "Об образовании" предложена следующая трактовка: тяжелые физические и (или) психические нарушения – физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков; множественные физические и (или) психические нарушения – это два и более физических и (или) психических нарушения [3].

Таким образом, данная категория детей характеризуется сложной структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных нарушений, не позволяющих усваивать специальные программы.

Основным в клинической картине тяжёлого и множественного нарушения является умственная отсталость. Кроме того, в разных сочетаниях выявляются двигательные нарушения, расстройства эмоционально-волевой сферы, тяжелые нарушения речи, аутистические расстройства, нарушения функций анализаторных систем [5].

Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом, поскольку они имеют нарушения интеллекта, моторики, поведения, деятельности и всей личности в целом. Это обуславливает особые образовательные потребности, следовательно, создание специального программного обеспечения образовательного процесса [1].

Проблема обучения и воспитания детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития является малоизученной. Не так давно такие дети считались необучаемыми, однако за последнее время ситуация изменилась. Сейчас они получают образование в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР).

Как известно, развитие ребёнка зависит от ведущего вида деятельности. Ведущий вид деятельности - это деятельность, которая оказывает наибольшее влияние на психическое развитие человека в данном возрасте и с которой связано возникновение важнейших новообразований. Каждая стадия в детском развитии характеризуется своим типом ведущей деятельности. В раннем возрасте ведущим видом деятельности является предметная деятельность.

В процессе предметной деятельности происходит развитие моторики, восприятия, мышления, речи и других процессов. У детей же с тяжёлыми множественными нарушениями развития предметные действия и предметная деятельность спонтанно в должной мере не формируется, интерес к предметному миру остается весьма низким и кратковременным. Таким образом, предметная деятельность не может служить средством коррекционного воздействия на развитие такого ребенка, поэтому одной из задач коррекционной работы становится формирование предпосылок к развитию деятельности, целенаправленное обучение всем ее составляющим [1].

Свободное манипулирование (неспецифические манипуляции) дает начало предметным действиям, цель которых - познание назначения предметов в совместной деятельности со взрослым. Этот этап заканчивается предметной деятельностью, смысл которой - использование предметов по назначению.

Предметные действия принято рассматривать как соотносящие и орудийные. Соотносящие действия (специфические манипуляции) - это манипуляторно-игровые действия ребенка со специальными игрушками: складывание матрешки, нанизывание колец пирамидки и т.д. Это действия, в которых нужно совместить два предмета или две части предмета, учитывая свойства и качества обеих частей. При сборке пирамидок, башенок, складывании матрешек у ребенка формируются внешние ориентировочные действия: ребенок методом проб и ошибок добивается правильного практического результата.

Орудийные действия направлены на предметы быта, в которых способ

действия зафиксирован практическим назначением предмета (ложкой едят, мылом моют руки и т.д.). Орудийные действия - это действия, в которых один предмет - орудие - употребляется для воздействия на другие предметы. Ребенок в ходе обучения использует только самые элементарные предметы-орудия: ложку, чашку, сачок, лопатку, совочек, карандаш и т. д. При этом важно, что он усваивает принцип использования этих предметов, что дает ему возможность перейти к самостоятельному их употреблению в качестве простейших орудий (например, достать палкой далеко укатившийся предмет).

Процесс усвоения орудийных и соотносящих действий начинается на первом году обучения детей с ТМНР, а затем продолжается в процессе дидактических игр на втором и третьем годах обучения.

Непосредственно перед началом коррекционной работы по формированию предметной деятельности необходимо выявить уровень её сформированности. С этой целью нами был составлен оценочный лист, который имеет форму таблицы (Приложение 1). В ней выделены следующие разделы предметной деятельности: познавательная активность, неспецифические действия, специфические действия и включённость предметной деятельности в общение. Вслед за Смирновой Е.О., Галигузовой Л. Н., Ермоловой Т. В., Мещеряковой С. Ю. мы выделили для каждого раздела параметры. Например, в раздел "познавательная активность" входят такие параметры как разнообразие действий с предметами, эмоциональная вовлечённость в деятельность, интерес к предметам и действиям с ними, настойчивость в деятельности и стремление к самостоятельности.

Для выявления характеристик выделенных параметров необходимо проведение диагностических проб. Например, определить наличие у ребёнка пинцетообразного захвата, можно предложив ребёнку предмет малого размера. Выявить степень настойчивости в деятельности можно при наблюдении за действиями ребёнка с незнакомыми предметами.

В оценочном листе, с целью получения объективных данных, предусмотрено проведение пяти диагностических проб. В ходе наблюдения за ребёнком параметры оцениваются в баллах. В оценочном листе по каждому параметру предложена своя система количественной оценки. Некоторые из них, такие как разнообразие действий с предметами, интерес к предметам и действиям с ними, стремление к самостоятельности, зрительные действия и т.д., отражены в таблице "Шкалы оценки параметров предметной деятельности" (Приложение 2). В данной таблице по каждому параметру выделены уровни и критерии, соответствующие определённому количественному показателю: -1, 0, 1, 2 или 3 балла. Для более частных параметров, таких как захват приложенного к руке предмета, длительное удержание предмета в руке, находит предмет под прозрачной банкой, гремит погремушкой, совмещение предметов разного размера с отверстиями и прочие, предложена следующая система оценки: если ребёнок выполняет действие самостоятельно, то в оценочный лист вносится отметка в 1 балл, если ребёнок действие не выполняет – 0 баллов, и 0,5 балла при выполнении действия с помощью взрослого.

После проведения всех диагностических проб, количество баллов по

каждому разделу суммируется. В зависимости от полученного результата, можно говорить об уровне сформированности того или иного раздела или определённого параметра.

Мы полагаем, что с помощью такой педагогической диагностики можно выявить актуальный уровень сформированности предметной деятельности у ребенка с ТМНР, определить, какие параметры не сформированы, определить направления работы по формированию предметной деятельности.

Приложение 1

**Лист оценки и регистрации параметров предметной деятельности у младших дошкольников**

Параметры		Пробы					Сумма баллов	Примечания
		1	2	3	4	5		
Познавательная активность								
Разнообразие действий с предметами	0	0 1	0 1	0 1	0 1			
	1	2	2	2	2			
	2							
Эмоциональная вовлеченность в деятельность	-1	-1	-1	-1	-1			
	0	0	0	0	0			
	1	1 2	1 2	1 2	1 2			
Интерес к предметам и действиям с ними	0	0	0	0	0			
	1	1	1	1	1			
	2	2	2	2	2			
	3	3	3	3	3			
	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1			
	2	2	2	2	2			
Стремление к самостоятельности	0	0 1	0 1	0 1	0 1			
	1	2 3	2 3	2 3	2 3			
	2							
3								
Общее количество баллов								
Неспецифические действия								
Ориентировочно-исследовательские действия и свободное манипулирование (неспецифические манипулятивные действия)								
Исследование предметов								
мануальные действия	Захватывает приложенный к руке предмет	0	0	0	0	0		
		0,5	0,5	0,5	0,5	0,5		
	1	1	1	1	1			
	Прикасается к предмету пальцем	0	0	0	0	0		
0,5		0,5	0,5	0,5	0,5			
1	1	1	1	1				
Прикасается к предмету ладонью	0	0	0	0	0			
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5			
1	1	1	1	1				
Ощупывает поверхность игрушки	0	0	0	0	0			
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5			
1	1	1	1	1				

	Переворачивает предмет	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Протягивает руку к предмету, схватывает его	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Длительно удерживает предмет в руке	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Удерживает две игрушки одновременно	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Перекладывает предмет из одной руки в другую	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Зрительно-двигательная координация	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Пинцетообразное движение большим и указательным пальцами	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
зрительные действия (рассматривает, вглядывается, наблюдает)	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3			
оральные действия (прикасается губами, вкладывает в рот, сосёт, лижет, кусает и т.д.)	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1			
Общее количество баллов								
Специфические действия (Соотносящие действия)								
Определение постоянства существования предметов	Находит предмет под прозрачной банкой	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Находит частично спрятанный предмет	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Реагирует на шум спрятанного предмета	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Находит предмет под непрозрачной банкой	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		



	С интересом играет в прятки	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
Причина и следствие	Гремит погремушкой	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Сжимает игрушку-пищалку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Играет с детскими клавишными музыкальными инструментами	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Включает свет	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Выключает свет	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	"Заводит" (толкает) машинку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Играет с игрушками, которые при нажатии на кнопку начинают светиться или петь песенку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
Соотношение предметов	Совмещает предметы разного размера с отверстиями	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Совмещает предметы разной формы с отверстиями	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Закрывает коробочки разной формы	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Складывает пирамидку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Строит башню из разных по размеру кубиков	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Катает машинку за верёвку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Опускает предметы в коробку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Перекладывает предметы из одной коробки в другую	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		

Орудийные действия (культурно-фиксированные действия)		0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		
Целенаправленность предметной деятельности		0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		
Общее количество баллов								
Включенность предметной деятельности в общение								
Стремление ребенка действовать по подражанию и образцу. Подражание	Гремит погремушкой	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Бросает мяч на пол	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Отдаёт игрушку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Берёт предложенный предмет в руки	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Поднимает упавший предмет	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Катит мяч	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Дует на вертушку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Ударяет ногой по мячу	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Кладёт шарик в банку	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Ловит мяч двумя руками	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
	Сажает куклу на стул	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1	0 0,5 1		
Ориентация на оценку взрослого	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3			
Речевое сопровождение деятельности	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2			
Общее количество баллов								

**Шкалы оценки параметров предметной деятельности**

Параметры		Критерии оценки	Баллы
Ориентировочно-исследовательские действия	Зрительные действия	Ребенок не фиксирует взгляд на предмете	0
		Ребенок фиксирует взгляд на предмете	1
		Ребенок прослеживает взглядом движение предмета	2
		Ребенок рассматривает предмет с видимым передвижением взгляда по объекту, наблюдает за его перемещением	3
	Оральные действия	Отсутствуют	0
		Ребенок ощупывает предмет губами и языком, кусает, захватывает деснами, лижет языком	1
Разнообразие действий		Отсутствует: ребенок подолгу держит игрушку в руках, не производя действий	0
		Недостаточное: ребенок совершает 1–2 однообразных действия	1
		Достаточное: ребенок совершает разнообразные действия	2
Эмоциональная вовлеченность в деятельность		Преобладание отрицательных эмоций: ребенок отталкивает игрушки, сердито разбрасывает их, сбрасывает со стола	-1
		Безразличие: ребенок равнодушно смотрит на предметы; мимика невыразительная	0
		Слабая: ребенок испытывает интерес к игрушкам, но робеет, протягивает руку и не решается взять игрушку, взяв ее, действует осторожно, скован; ребенок проявляет кратковременный интерес к предметам.	1
		Высокая: ребенок уверенно действует с игрушкой, полностью поглощен деятельностью, сосредоточен на предмете, не теряет интереса к нему.	2
Интерес к предметам и действиям с ними		Отсутствует: ребенок не обращает внимания на предметы, не предпринимает никаких действий с ними	0
		Слабый: ребенок постоянно отвлекается от предметов, быстро пресыщается игрой, в действиях нет сосредоточенности	1
		Средний: ребенок рассматривает игрушки, сосредоточенно занимается с некоторыми из них, но часто отвлекается, смотрит по сторонам	2
		Большой: ребенок вовлечен в действия с предметами, действует сосредоточенно, почти не отвлекается	3

Настойчивость деятельности (незнакомые предметы)	в	Отсутствует: не получив сразу желаемого результата, ребенок прекращает попытки решить задачу	0
		Слабовыраженная: ребенок предпринимает 2–3 попытки решить задачу, но после неудачи прекращает деятельность	1
		Хорошо выраженная: ребенок предпринимает многократные попытки добиться результата, в случае неудачи обращается за помощью	2
Стремление самостоятельности	к	Отсутствует: ребенок не стремится действовать самостоятельно, сразу же обращается за помощью к взрослому или пассивно ожидает помощи	0
		Слабое: ребенок пытается действовать самостоятельно, но после первой же неудачи обращается ко взрослому	1
		Среднее: ребенок не обращается за помощью, а предложенную помощь принимает неохотно либо обращается за помощью, но тут же отказывается от нее, пытаясь действовать самостоятельно	2
		Выраженное: ребенок не обращается за помощью и отказывается от помощи, предложенной взрослым, предпочитает действовать самостоятельно	3
Орудийные действия (культурно-фиксированные действия)		Отсутствуют: ребенок не действует с предметами в соответствии с их назначением	0
		Используются редко: ребенок совершает одно-два действия данного вида	1
		Используются часто: ребенок совершает много различных культурно-фиксированных действий	2
Целенаправленность предметной деятельности	в	Отсутствует: ребенок не стремится достигнуть правильного результата	0
		Слабовыраженная: ребенок предпринимает попытки достичь правильного результата, но быстро теряет цель	1
		Ярко выраженная: ребенок упорно пытается добиться правильного результата, варьируя способы действия	2
Ориентация на оценку взрослого		Отсутствует: ребенок не ищет оценки и не реагирует на оценку взрослым его действий, продолжает действовать по-своему; после поощрения нет явных признаков удовольствия ребенка и усиления его активности, стремления повторить действие, одобренное взрослым; порицания не огорчают	0

	ребенка, не замедляют темпа деятельности, не влекут за собой попыток исправить действие или обратиться к взрослому за помощью	
	Слабая выраженность: ребенок не ищет оценки; лишь изредка реагирует на оценку взрослого, а в целом не изменяет своей деятельности: действует в прежнем темпе, эмоции выражены слабо; поощрение некоторых действий вызывает неярко выраженное удовольствие; порицание приостанавливает действие, но не влечет за собой попытки исправить его	1
	Средняя выраженность: ребенок ищет оценку взрослого, но не всегда учитывает ее в своих действиях	2
	Высокая выраженность: ребенок настойчиво добивается оценки взрослого и учитывает ее в своих действиях	3
Речевое сопровождение деятельности	Отсутствует: ребенок не сопровождает действия речью	0
	Слабое: ребенок редко пользуется речью	1
	Выраженное: ребенок активно пользуется речью	2

#### Список використаних джерел

1. Винникова, Е.А. Образовательная программа "Предметная деятельность" (для воспитанников ЦКРОиР)/Е.А.Винникова// Специальная адукацыя. – 2012.–№3. –С.54-59
2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет/ Е. О. Смирнова [и др.]. – М.: АНО "ПЭБ", 2007.–128 с.
3. Кодекс Республики Беларусь "Об образовании": принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г. – Минск: Амалфея, 2012. –496 с.
4. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь 1995-2010 годы (Информационный бюллетень), Выпуск № 12 / под ред. Змушко А.М. – Мн.: ГИАЦ Мин-ва образования, 2011. – 131с.
5. Особенности развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями //aupam.narod.ru [Электронный ресурс].–2012. –Режим доступа: [http://aupam.narod.ru/pages/deti/programmih\\_obucheniya\\_deteyj\\_s\\_tyazhyolihmi\\_i\\_mnozhestvennihmi/page\\_02.htm](http://aupam.narod.ru/pages/deti/programmih_obucheniya_deteyj_s_tyazhyolihmi_i_mnozhestvennihmi/page_02.htm) - Дата доступа: 8.10. 2012.

The article provides a content of pedagogical diagnostic methods of the subject activities at young preschool children with severe and multiple disabilities in the development.

**Keywords:** young preschool children with severe and multiple disabilities in the development, subject activities, pedagogical diagnostics.

Отримано 17.11.2012

## РОЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ НАПРАВЛЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті дається аналіз традиційної організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, який створює у школярів постійні стресові перевантаження, що призводять до втрати механізмів саморегуляції фізіологічних функцій і сприяють розвитку хронічних захворювань. В результаті існуюча система шкільної освіти має шкідливий для здоров'я характер. Крім того, розглянутий здоров'я зберігаючий напрямок в умовах інклюзивної освіти. Розкрита роль застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання як один з підтримуючих здоров'я всіх дітей напрямків. Оскільки використання на уроках здоров'я зберігаючих технологій – залого успішності навчально-виховного процесу.

**Ключові слова:** здоров'я зберігаючі технології, проектна діяльність, диференційоване навчання, навчання у співробітництві, різноманітні ігрові технології.

В статье дан анализ традиционной организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, который создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный характер. Кроме того рассмотрены здоровьесберегающие направления в условиях инклюзивного образования. Раскрыта роль применения технологий личностно-ориентированного обучения, как одно из направлений поддержания здоровья всех детей. *Так как использование на уроках здоровьесберегающих технологий – залог успешности учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, проектная деятельность, дифференцированное обучение, обучение в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии.

*"Здоровый человек – самое драгоценное создание природы. Но хранить эту драгоценность, укреплять этот дар природы – уже чисто человеческое занятие и обязанность" Гипократ*

Современная жизнь показывает, что происходит значительное возрастание патологий, которые обнаруживают неспособность человека справиться со своей ролью, нагрузками, он не имеет необходимого уровня

здоровья, и поэтому не способен усваивать значительные объемы информации. (2)

В мире существует две главные проблемы: здоровье нашей планеты и здоровье людей, живущих на ней. От решения этих проблем зависит и настоящее, и будущее человечества. К сожалению, медицинские работники констатируют значительное снижение числа абсолютно здоровых детей (их остается не более 10-12%). Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. Поэтому применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья.

При этом под *здоровьесберегающими технологиями* подразумеваются образовательные технологии, которые соответствуют психофизическим особенностям детей и обеспечивают сохранение физического, психического и нравственного здоровья. Они, с одной стороны, имеют адаптивный характер; с другой стороны, способствуют самоактуализации личности ребенка.

Кроме того, здоровьесберегающие технологии рассматриваются и как технологическая основа здоровьесберегающей педагогики - одной из самых перспективных образовательных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм и методов организации воспитательного процесса детей без ущерба для их здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье воспитанников и педагогов, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к своему здоровью. (1)

Поэтому, чтобы обеспечить воспитание здоровья ребенка в образовательном учреждении, необходимо строить свою работу по следующим направлениям:

- создание условий для физического развития и снижения заболеваемости детей;
- повышение педагогического мастерства и деловой квалификации педагогов;
- комплексное решение физкультурно-оздоровительных задач в контакте с медицинскими работниками;
- воспитание здорового ребенка совместными усилиями детского сада и семьи.

А так как здоровьесберегающие технологии включают специфические для каждого ребенка природные возможности, действие которых направлено на стимуляцию компенсаторно-адаптивных процессов, совершенствование саморегуляции, мобилизацию резервов функциональных систем, что составляет сущность адаптации к факторам среды. Поэтому большое значение здоровьесберегающих технологий определяется способностью с помощью внешних воздействий противостоять отрицательному влиянию внутренних факторов, а именно нарушениям центральной и вегетативной нервной системы, психоэмоционального состояния, нарушениям функции

сна, состоянию стресса, нарушениям активности и снижению жизненных сил, избыточного веса, гиподинамии, нарушениям метаболизма. Важно, что правильно организованный учебно-воспитательный процесс побуждает к здоровому образу жизни. Так как образование в интегрированном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами Консилиума на основании общеобразовательных программ, рекомендованных ПМПК, и данных углубленного динамического психолого-педагогического обследования.

Поэтому среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить группу технологий личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала. Потому что личностно-ориентированные (антропоцентрические) технологии в центр образовательной системы ставят личность ребёнка, обеспечение безопасных, комфортных условий её развития и реализации природных возможностей. Личность ребёнка превращается в приоритетный субъект, становится целью образовательной системы (3) Сюда можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии. Остановимся на каждой подробнее:

**проектной деятельности**, при этом идет ориентация на "зону ближайшего развития" ученика при построении его индивидуальной образовательной программы позволяет в максимальной степени учесть его способности, возможности, темпы развития, влияние окружающей среды и условий., что в свою очередь с одной стороны способствует предупреждению утомления учащихся, с другой – появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление – вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка, а это очень важно в условиях инклюзивного образования;

**дифференцированного обучения**, разработана В. В. Фирсовым как один из вариантов развития технологии уровневой дифференциации и направлена на управления познавательной деятельностью, целевая ориентация на обучение каждого учащегося на уровне его индивидуальных возможностей и способностей. У учителя появляется возможность дифференцированно помогать слабому ученику и уделять внимание сильному, более эффективно работать с трудными детьми. Сильные учащиеся активно реализуют своё стремление быстрее продвигаться вперед и вглубь, слабые – меньше ощущают своё отставание от сильных; (2)

**обучения в сотрудничестве**, которые позволяют разбудить, вызвать к жизни внутренние силы и возможности ребёнка, использовать их для более полного развития личности. Это в полной мере совпадает с механизмами формирования и укрепления здоровья путём наращивания адаптационных



ресурсов человека, потенциала его психологической адаптации. Важнейшая черта этой педагогики – приоритет воспитания над обучением – позволяет в рамках формирования общей культуры личности последовательно воспитывать культуру здоровья школьника. Проявления гуманного отношения к детям, перечисленные в качестве факторов учебно-воспитательного процесса, такие как любовь к детям, оптимистичная вера в них, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимости к детским недостаткам, в сочетании с проявлениями демократизации отношений – правом ребёнка на свободный выбор, на ошибку, на собственную точку зрения – способствуют формированию здоровой психики и, как следствие, высокого уровня психологического здоровья; (1)

**разнообразные игровые технологии**, которые позволяют обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения развивающего и воспитательного плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности.

Хороший эффект дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают неизменный интерес у школьников, одновременно снимая у них элементы стресса и напряжения. Здесь же можно отметить и прием использования литературных произведений, иллюстрирующих то или иное явление, закон. Использование сюжетов сказок при изучении свойств алгоритмов, источников, приемников информации, каналов связи, операторов ветвления, цикла, иерархической структуры файловой системы. В этот момент процесс обучения как бы скрыт от учащихся, они воспринимают это как некоторое отступление от темы, что позволяет им также снять накопившееся напряжение. К тому же введение в урок литературных или исторических отступлений способствует не только психологической разгрузке, но и установлению и укреплению межпредметных связей, а также и воспитательным целям (3).

Так как личностно-ориентированное обучение в условиях инклюзивного образования предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности с учетом особенностей развития каждого ребенка, поэтому необходимо:

- ✓ **создание** положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;
- ✓ использование **проблемных** творческих заданий;
- ✓ стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
- ✓ применение **заданий**, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);
- ✓ рефлексия. **Обсуждение** того, что получилось, а что – нет, в чем были ошибки, как они были исправлены.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что эти технологии позволяют параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников как в психологическом, так и в физиологическом аспектах. Именно благодаря использованию современных технологий оказывается возможным обеспечить наиболее комфортные условия каждому ученику,

учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, а следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью.

Это предполагает использование индивидуальных заданий разных типов и уровней, индивидуального темпа работы, выбор учебной деятельности, личный выбор учащимися блочно-модульных систем образовательного процесса, проведение обучающих игр, проектную деятельность, коллективную деятельность, профилизацию образования, медико-психолого-педагогическое сопровождение учащихся.

При этом перед учителем встают новые задачи: создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса; стимулирование учащихся к высказываниям и использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться; создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика. Важным моментом, положительно влияющим на психологическое состояние ребенка, а в динамике – и на его здоровье.

Здоровьесберегающие технологии реализующиеся на основе личностно-ориентированного подхода в условиях инклюзивного образования. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Следуя этому методологическому регулятиву, технологию, применительно к поставленной проблеме, можно определить как здоровьесберегающую педагогическую деятельность, которая по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. Здоровьесберегающие педагогические технологии в условиях интеграции должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. (2).

При этом необходимо отметить следующие особенности применения здоровьесберегающих технологий в условиях инклюзивного образования:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Кроме того, как показывают исследования, наиболее опасным фактором для здоровья человека является его образ жизни.(3) Следовательно, если научить человека со школьных лет ответственно относиться к своему здоровью, то в будущем у него больше шансов жить, не болея. На сегодняшний день очень важно вводить вопросы здоровья в рамки учебных предметов. Это позволит не только углубить получаемые знания и осуществить межпредметные связи, но и показать ученику, как соотносится изучаемый материал с повседневной жизнью, приучить его постоянно заботиться о своем здоровье.

Поэтому у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья.

Связи с этим все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, в условиях инклюзивного образования необходимо разделить на три основные группы:

а) технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса;

б) технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников;

в) разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.

Таким образом, традиционная организация образовательного процесса в условиях инклюзивного образования создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный характер. Анализ школьных факторов риска показывает, что большинство проблем здоровья учащихся создается и решается в ходе ежедневной практической работы учителей, т.е. связано с их профессиональной деятельностью.

Поэтому учителю необходимо найти резервы собственной деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся. В связи с этим, не случайно, одним из направлений деятельности современной школы является сохранение здоровья подрастающего поколения. Для этого используются здоровьесберегающие технологии, предполагающие совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к нему. При этом здоровьесбережение может выступать как одна из задач некоего коррекционно-развивающего

процесса. Это может быть воспитательный процесс медико-гигиенической направленности (осуществляется при тесном контакте педагог - медицинский работник - воспитанник); физкультурно-оздоровительный (отдается приоритет занятиям физкультурной направленности); экологической (создание гармоничных взаимоотношений с природой) и др. Только благодаря комплексному подходу к воспитанию детей могут быть решены задачи формирования и укрепления их здоровья.

#### Список використаних джерел

1. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы. – М.: "ВАКО", 2004. – 296 с.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 62 с.
3. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007. – 285 с.

The article provides analysis of the traditional organization of the educational process in the context of inclusive education, which creates the students permanent stress overload, resulting in damage to the mechanisms of self-regulation of physiological functions and contribute to the development of chronic diseases. As well as finding teachers reserves of its own activities in maintaining and strengthening the health of students. In addition considered health-preserving directions in terms of inclusive education. The role of student-based learning, as part of maintaining the health of all children. Since using the lessons of health technologies is the guarantee of success of the educational process.

**Keywords:** health-preserving technologies, project activities, differentiated learning, learning in partnership, a variety of gaming technology.

*Отримано 9.11. 2012*

УДК 376-056.36:37.015.3

*О.В. Гаврилов*

#### ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗУМОВУ ВІДСТАЛІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ ПРОБЛЕМУ

У статті зроблена коротка термінологічна характеристика ступенів порушення інтелектуального розвитку, які пропонуються для використання вітчизняними та закордонними спеціалістами в галузі корекційної педагогіки.

**Ключові слова:** затримка розумового розвитку, затримка психічного розвитку, розумова відсталість, ступені розумової відсталості, олігофренія, деменція.

В статті представлена краткая термінологическая характеристика нарушений интеллектуального развития разных ступеней сложности дефекта, которые предлагаются для использования отечественными и иностранными специалистами в отрасли коррекционной педагогики.

**Ключевые слова:** задержка умственного развития, задержка психического развития, умственная отсталость, степень умственной отсталости, олигофрения, деменция.

Особи з інтелектуальними порушеннями як особлива категорія людей вже тривалий час виступають предметом дослідження науковців різних країн. Якщо на перших етапах розумово відсталі діти викликали лише співчуття, потребуючи суспільної допомоги і опіки, то поступово на них почали звертати увагу як на членів суспільства, які мають ті ж права й обов'язки, що й інші люди. Ці люди в розвинених країнах вважаються незалежними суб'єктами, але при цьому потребуючі соціального супроводу.

В нашій країні, у зв'язку з прийняттям нею Міжнародної конвенції про права дитини, Стандартних правил з забезпечення рівних можливостей для інвалідів, Саламанської декларації і Рамок дій з навчання осіб з особливими освітніми потребами та ще цілої низки міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів ці діти отримали право на навчання в загальноосвітніх закладах. У контексті цього постає проблема в розробці інноваційних програм навчання дітей з розумовою відсталістю різного ступеня складності в системі загальноосвітньої школи.

Необхідно зазначити, що розумова відсталість досліджується цілим рядом спеціалістів як психолого-педагогічного, так і медичного профілю, оскільки ці діти, у відповідності з правовим полем України, перебувають немов би на стику двох наукових напрямків. Цьому сприяє й те, що і спеціальні заклади для цієї категорії суб'єктів в нашій країні підпорядковуються трьом спорідненим міністерствам – Міністерству освіти і науки, молоді та спорту, Міністерству соціальної політики, Міністерству охорони здоров'я. Ця проблема стає ще більш актуальною у зв'язку зі збільшенням кількості дітей, яким виставляється діагноз “розумова відсталість” або “затримка психічного розвитку”.

Звертаючись до історії необхідно відзначити, що для дітей з легкою розумовою відсталістю спеціальні (допоміжні як їх тоді називали) школи у нашій країні почали відкриватись ще у 20-х роках ХХ століття. В той же час спеціальні школи для дітей з затримкою психічного розвитку як окремі навчальні заклади відкрились лише у кінці 80-х років. Ці школи зараз називаються школами інтенсивної педагогічної корекції.

На теренах Радянського Союзу в 50-і роки ХХ століття навчання і виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю організовувалось в спеціальних школах. В 60-і роки ці діти були переведені під юрисдикцію сучасного Міністерства соціальної політики. І лише в кінці ХХ, на початку ХХІ століття цим дітям почали приділяти значно більше уваги. Для них, крім спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів, які функціонували в системі Міністерства соціальної політики, почали

відкриватись спеціальні класи при допоміжних школах, центри ранньої соціальної реабілітації. Крім того, почала розвиватись система недержавних закладів для вказаної категорії осіб, були створені Асоціація корекційних педагогів, Асоціація батьків розумово відсталих дітей, в життя почали входити такі поняття, як волонтерство та філантропія.

Також необхідно відмітити і те, що діти з глибоким ступенем розумової відсталості до кінця ХХ століття перебували лише в закладах для осіб з психохронічними захворюваннями, які відносились до Міністерства охорони здоров'я, то з прийняттям гуманістично спрямованої парадигми освіти вони також отримали права на можливість навчання в загальноосвітніх закладах.

Такі нововведення в системі корекційної освіти призвели і до потреби зміни або удосконалення самого понятійно-категоріального апарату стосовно осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Враховуючи це мета нашого дослідження – виділення та об'єднання основних термінологічних понять в контексті проведення навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з розумово відсталими дітьми різного ступеня складності порушення в умовах загальноосвітнього закладу.

Ми вважаємо, що перш ніж перейти до розгляду сутності понять "розумова відсталість", "затримка психічного розвитку" необхідно зупинитись на таких термінах, як розум, психіка та інтелект, звідки витікають поняття інтелектуального розвитку, психічного розвитку та розумового розвитку.

**Інтелект** – (від лат. *intellectus* – свідомість, розуміння) – відносно самостійна, динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка виникає на ґрунті спадково закріплених (і вроджених) анатомо-фізіологічних особливостей мозку та нервової системи (здатків), формується у взаємозв'язку з ними. Інтелект виявляється в діяльності, обумовленій культурно-історичними обставинами і, переважно, забезпечує адекватну взаємодію індивіда з довкіллям [1, с. 201].

У психології та психопатології утвердилась точка зору на інтелект як на сукупність всіх сторін пізнавальної діяльності, причому сам термін використовувався у двох значеннях: в першому – він охоплює всі психічні функції: відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, емоції, мислення, увагу і свідомість; в другому – лише вищі форми свідомості, тобто понятійні судження та умовисновки, можливість користуватись критичними операціями. Судження як вища форма мислення є головною характеристикою інтелекту [4, с. 5].

Виходячи з цього можемо сказати, що **інтелектуальна діяльність** – це здатність суб'єкта вирішувати завдання, залучаючи до цього всі пізнавальні системи організму, як у практичному аспекті, так і подумки без спроб і помилок.

**Розум** – узагальнена характеристика пізнавальних можливостей людини. У вузькому розуміння – індивідуально-психологічна характеристика розумових здібностей людини [1, с. 403]. **Розумовий розвиток** – процес удосконалення інтелектуальної сфери та пізнавальних здібностей людини, який найінтенсивніше проходить у ранньому дитинстві і поступово затухає у похилому віці, причому може проходити як стихійно, через контакти індивіда

з природним та соціальним середовищем, так і шляхом свідомого навчання, цілеспрямованим опануванням знань, умінь і навичок під керівництвом наставника [1, с. 404].

У філософському словнику розум і інтелект – тотожні поняття. **Розум або інтелект** – особлива функція психічної діяльності організмів з високорозвиненим і складно диференційованим мозком; здатність отримувати, зберігати, переробляти і відтворювати інформацію, виробляти нові знання, приймати раціонально обумовлені рішення, формулювати цілі і контролювати діяльність з їхнього досягнення, оцінювати ситуації, які виникають в оточуючому світі [6, с. 493].

Таким чином, можна вважати, що поняття "розум", "інтелект", "розумовий розвиток" і "інтелектуальна діяльність" є взаємодоповнюючими, які використовують для характеристики можливостей людини пізнавати навколишній світ та світ в середині себе.

**Розумова відсталість** – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. У цьому визначенні необхідно відмітити наявність трьох основних ознак:

- 1) органічного дифузного ушкодження головного мозку;
- 2) системного порушення інтелекту;
- 3) виразності та незворотності цього порушення [5, с. 65].

Таким чином "розумова відсталість" – це термін, що характеризує відставання у розумовому розвитку дитини, що обмежує можливість пізнавати людиною світ в середині та навколо себе. На сучасному етапі альтернативним коректним терміном для характеристики розумової відсталості також вважають "інтелектуальну недостатність".

Для розуміння терміну "затримка психічного розвитку" в першу чергу потрібно визначити зміст такого поняття як "психіка".

Зокрема, у **філософському словнику психіка** розглянута (від гр. *psyche* – душа) як продукт і умова сигнальної взаємодії живої системи (живої істоти) та середовища у якому вона перебуває впродовж життя [6, с. 392]. А **психічний недолік** – це тимчасовий або стійкий недолік розвитку окремих психічних функцій або психіки в цілому, який призводить до викривлення, відставання, порушення або випередження у розвитку особистості.

У сучасній психології розумово відсталості дитини та дитини з затримкою психічного розвитку термін "**затримка психічного розвитку**" розглядається як синдром відставання розвитку окремих психічних функцій або психіки дитини в цілому, який може бути обумовлений впливом на суб'єкта органічних або соціальних негативних чинників. Затримка психічного розвитку може характеризувати межовий стан між нормою та порушенням онтогенезом, якому властиві недоліки інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що проявляється в зниженні ефективності навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому [1, с. 170-171]. Дане визначення вказує на тимчасовість цього стану, на можливість отримання дітьми з цим діагнозом знань практично у повному обсязі загальноосвітньої школи за умови створення для них деяких послаблень та наявності усвідомленої, обґрунтованої і компетентної допомоги з боку педагогічних працівників та

батьків.

Американська психіатрична асоціація (1994) в DSM-IV визначає **затримку розумового рівня** як загальне інтелектуальне функціонування нижче середнього рівня... яке супроводжується суттєвими обмеженнями в адаптації, в певних сферах діяльності, наприклад у самообслуговуванні, праці, вчинках, збереженні здоров'я і забезпечення безпеки. Для постановки такого діагнозу необхідно, щоб перераховані проблеми виникли у людини до 18 річного віку [2, с. 855].

У відповідності до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10), прийнятою ВООЗ, виділяють чотири ступені розумової відсталості: легка, помірна, тяжка і глибока. Віднесення дитини до одного з них в основному відбувається через визначення інтелектуального коефіцієнта (**IQ**) на основі проведення стандартизованих тестів розумових здібностей. При проведенні такого тестування необхідно враховувати, що фраза “загальне інтелектуальне функціонування нижче середнього рівня” офіційно застосовується безпосередньо до результатів проведення тестування **IQ**, яке має бути нижчим за середнє для населення більш ніж на два стандартних відхилення. Середнє значення **IQ** показує проходження тесту дітьми даного віку і складає 100. Стандартне відхилення у більшості тестів на **IQ** складає приблизно 15 одиниць і біля двох третин населення мають показники в межах від 85 (мінус одне стандартне відхилення) до 115 (плюс одне стандартне відхилення) одиниць. Отже, показник на мінус два стандартних відхилення складає 70. Виходячи з гіпотези про нормальний розподіл результатів тестування **IQ** воно описується і графічно представляється знайомою нам кривою Гауса, і, отже, приблизно 2,5% населення буде мати показник нижче 70 [2, с. 856].

Можна визначати ступінь розумової відсталості й таким чином, але при цьому необхідно враховувати, що тестування не претендує на абсолютну непогрішність і його результати можуть залежати від цілого ряду чинників – стану стомлюваності дитини, мотивації до співпраці з дослідником, наявності захворювання в момент його проходження тощо. Крім того необхідно враховувати і те, що тести на визначення **IQ** передбачають визначення успіхів дитини в процесі навчання, тобто досягнення академічного успіху.

Таким чином, на основі визначення **IQ** діагностують:

- 1) психічну норму (**IQ** – 85-115);
- 2) граничні стани (**IQ** – 70-84);
- 3) легку розумову відсталість (**IQ** – 50-69);
- 4) помірну розумову відсталість (**IQ** – 35-49);
- 5) тяжку розумову відсталість (**IQ** – 20-34);
- 6) глибоку розумову відсталість (**IQ** – 19 і менше).

У відповідності до DSM-IV розрізняють чотири ступеня тяжкості затримки розумового розвитку у діапазоні **IQ**:

Діагностований рівень затримки розумового розвитку	Відповідний діапазон <b>IQ</b>
Незначне відставання	від 50-55 до приблизно 70
Помірне відставання	Від 35-40 до 50-55
Тяжке відставання	Від 20-25 до 35-40
Глибоке відставання	Нижче 25



Як бачимо, термінологія, яка використовується у корекційній педагогіці у нашій країні, була неодноразово предметом дискусії фахівців різних наукових галузей: педагогів, медиків, психологів тощо. Такі ж дискусії характерні і для науковців різних країн. Проте, на сучасному етапі, стабілізувалося споріднене термінологічне поле, яке використовується науковцями різних напрямків багатьох країн: України і ближнього зарубіжжя (Росії, Білорусії, Молдови тощо). А також споріднена термінологія використовується також і для спілкування між фахівцями у країнах Західної Європи, Америки, Канади тощо. Результати проведеного нами аналізу трактування термінів, що на сучасному етапі використовуються в галузях олігофренопедагогіки, олігофренопсихології, психології дітей з затримкою психічного розвитку, а також у юридичній документації подані нами у таблиці 1.

Таблиця 1

**Термінологія, яка використовується на сучасному етапі для позначення різних проявів інтелектуальної недостатності**

Термінологія для позначення розумової відсталості	Ступені відставання у інтелектуальному розвитку дитини (сучасна термінологія)	Ступені відставання у інтелектуальному розвитку дитини (застаріла термінологія)	Типи порушення, визначені на підставі аналізу причин, що обумовлюють відставання у розвитку інтелекту (за М.С. Певзнер)	Типи дизонтогенезу (за С.С. Лебединським)	
<p>Для фахівців: - до 6-7 років – затримка психічного розвитку; - після 6-7 років – інтелектуальна недостатність, розумова відсталість, відставання в інтелектуальному розвитку.</p> <p>Для спілкування в колі батьків: – діти з особливими освітніми потребами.</p>	затримка психічного розвитку	Ступені відставання у інтелектуальному розвитку дитини (застаріла термінологія)		- затриманий психічний розвиток; - дефіцитарний розвиток; - спотворений розвиток; - дисгармонічний розвиток	
	легка ступінь розумової відсталості	дебільність		- олігофренія; - деменція	- загальний стійкий недорозвиток; - пошкоджений розвиток;
	помірна ступінь розумової відсталості	імбецильність			
	важка ступінь розумової відсталості				
	глибока ступінь розумової відсталості	ідіотія			

Таким чином, можна вважати, що термін “затримка психічного розвитку” на сучасному етапі характеризується як сповільнений темп психічного розвитку дитини і у віці до 6-7 років використовується у відповідності до законодавчої бази психіатрами, невропатологами, корекційними педагогами (дефектологами), психологами для позначення в загальному інтелектуальній недостатності від найлегших її проявів (затримки психічного розвитку) до найтяжчих станів (розумової відсталості легкого, помірною, тяжкого та глибокого ступеня вираження).

Термін “затримка психічного розвитку” також використовується після 6-7 років (перед початком навчання у школі) у значенні незначно сповільненого темпу психічного розвитку дитини з хорошою перспективою корекції базових психічних процесів та функцій. Вважається, що у більшості випадків ці діти засвоюють навчальний матеріал загальноосвітньої школи у повному обсязі, але у сповільненому темпі. Навчальна програма молодшої та середньої шкільних ланок освіти для навчання для цих дітей була розтягнута у часі на два роки. Таким чином, за десять років навчання ці діти отримують повноцінну базову середню освіту після чого їм рекомендоване навчання у професійних училищах та технікумах. В окремих випадках у цієї категорії дітей розвиваються потенційні можливості для повноцінного засвоєння програми навчання у ВУЗі.

Особливістю затриманого психічного розвитку (за С.С. Лебединським) є мозаїчність порушення психічної сфери цих дітей. У них поруч з недостатньо сформованими психічними процесами і функціями є і збережені, розвиток яких відповідає нормі. Вищі психічні функції у них якщо і відстають у розвитку, то вторинно і нерівномірно. При наявності такої диспропорційності розвитку психічних процесів спостерігається хороша перспектива їхньої корекції і в багатьох випадках повне виправлення. Причини затриманого психічного розвитку – тривалі соматичні захворювання (соматогенні), які ведуть до їхньої загальної ослабленості затримують темп формування у них пізнавальної та емоційної сфер з тимчасовою фіксацією на ранніх вікових етапах, обумовлюють різні форми інфантилізму. Такі ж симптоми можуть бути викликані значною педагогічною занедбаністю дитини (психогенні причини), локальними ураженнями кори головного мозку (церебрально-органічного генезу), і генетичними факторами (конституційними). Переважно ця категорія дітей навчається у школах інтенсивної педагогічної корекції, проте інколи, за умови наявності у них супровідних виражених порушень мовлення, вони можуть навчатися і у школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Також затримка психічного розвитку виникає при дефіцитарному типі дизонтогенезу (за С.С. Лебединським), причиною якого є локальні ураження різних аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильно-кінестетичної) на різних рівнях їхнього функціонування (периферійному чи центральному). Наслідками ураження яких є порушення зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату. Характерною ознакою розвитку дітей цієї групи є наявність диспропорції у розвитку психічних процесів, перспективи корекції яких залежать від місця ураження аналізаторної

системи, глибини ураження, причини, що обумовила ураження. Ця категорія дітей дуже різноманітна і вибір для них навчального закладу залежить від провідного дефекту. Діти з провідним порушенням зору навчаються у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з вадами зору (сліпих і слабкозорих). При наявності провідного дефекту – порушення слуху – у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з вадами слуху (глухих і слабчуючих). При провідних порушеннях мовлення – у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. При наявності дитячих паралічів і парезів, сколіозів – у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з вадами опорно-рухового апарату. Вважається, що головною підставою для навчання їх у специфічних умовах є наявність у них супровідної затримки психічного розвитку через що навчальний матеріал загальноосвітньої школи вони засвоюють у сповільненому темпі (в середньому довше на два роки). Також для їх навчання необхідне створення специфічних умов з урахуванням первинного дефекту.

Спотворений тип дизонтогенезу спостерігається при процесуальних захворюваннях: синдромі раннього дитячого аутизму, ранній шизофренії. Цьому типу порушення також характерна диспропорція у розвитку психічних процесів. Зокрема виявлено, що мовлення у них може випереджувати розвиток практичних навиків. На сучасному етапі ефективних умов для навчання цих дітей в колективі однолітків в Україні не створено, хоча є позитивний досвід корекційних педагогів за кордоном (Польщі, Швейцарії, Канади тощо). Це навчання проводиться в умовах інтеграції за наявності супроводу дорослого, причому у спеціальних класах, наповнюваність яких не більше 4-х осіб.

Дисгармонійний тип дизонтогенезу може сформуватися за умови неправильних умов виховання дитини, при несприятливій спадковості. Характерні особливості цього типу порушення – деградація одних систем при акселерації інших. При даному типі дизонтогенезу виявляються значні порушення емоційно-вольової сфери (різні форми психопатій). Як і у дітей попередньої групи (зі спотвореним типом дизонтогенезу) ефективних умов для навчання цих дітей в умовах колективу однолітків створити не вдається. Вони, переважно, навчаються за умови відвідування їх вчителями вдома (за умови індивідуальної форми навчання).

При будь-якому з цих типів порушення за певних умов (педагогічної занедбаності, хвороби тощо) може відбутися ретардація, яка призведе до виникнення більш складного прояву інтелектуального дефекту – розумової відсталості.

Термін "розумова відсталість" рекомендовано використовувати для постановки діагнозу після 6-7 років для позначення стійкого відставання в інтелектуальному розвитку дитини. На сучасному етапі розвитку суспільства цей діагноз може бути поставленим лише за умови двох місячного перебування і лікування дитини у психіатричній лікарні. За ступінню вираження дане порушення може бути легким (у відповідності із попередньою термінологією – у ступені дебільності – термін, який на сучасному етапі вважається недостатньо коректним і тому рекомендованим

лише для внутрішнього спілкування в межах вузького кола фахівців). Вважається, що діти з таким ступенем інтелектуальної недостатності можуть засвоїти навчальний матеріал загальноосвітньої початкової школи приблизно в обсязі 1-4-х класі впродовж 10 років навчання. Опанувати матеріалом середньої та старшої школи за наявних порушень психофізичного розвитку вони не в змозі. Проте у них успішно можна формувати на достатньому для самостійної соціальної адаптації та професійної діяльності навички робітничих професій: швачки, працівника сільського господарства, килимаря, вишивальниці, в'язальниці, столяра, слюсаря, муляра, прибиральниці тощо.

Значнішими є помірна та тяжка ступінь розумової відсталості (застарівший термін – “імбецильність”). У дітей з цим ступенем інтелектуальної недостатності можна сформувати лише елементарні навички усного мовлення на рівні побутових життєвих ситуацій, а також навичку читання, та елементи лічби в межах 10-20 з опорою на наочність та друкування з опорою на зразок. Також у них формують елементарні трудові навички, які ці діти можуть ефективно використовувати за умови постійного керівництва їхньою діяльністю дорослим.

Найзначніший рівень інтелектуальної недостатності у дітей – глибока розумова відсталість (застарівший термін – “ідіотія”). У дітей з цим рівнем порушення інтелекту не можливо сформувати навіть елементарні навички вербального спілкування, проте є спроба формувати у них елементарні вміння спілкуватися за допомогою піктограм (спроби не достатньо успішні). Засвоїти навички письма та читання, лічби навіть на елементарному рівні ці діти не можуть. За умови тривалої корекційної та розвивальної роботи вони можуть опанувати нескладними санітарно-гігієнічними навичками та навичками самообслуговування.

Для означення причин, що обумовлюють розумову відсталість, визначено такі терміни, як олігофренія і деменція.

**Олігофренія** (від гр. *olygos* – малий, *phren* – розум) – одна з найпоширеніших форм психічної недорозвиненості, що виникає внаслідок ураження ЦНС у пренатальний, натальний або постнатальний періоди. При олігофренії органічна недостатність мозку має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступального пізнавального розвитку, хоч і зі значними ускладненнями, зумовленими його патологічною основою [1, с. 322].

У психології розумово відсталої дитини дається таке визначення: **олігофренія** – це вид розумової відсталості, який виникає внаслідок органічного пошкодження мозку в перинатальний, натальний або ранній (до трьох років) період дитинства і виявляється в тотальному психічному недорозвитку. Причому необхідно відмітити, що олігофренія визначається не етіологічними чинниками – вродженими, набутими в ранньому дитинстві або спадковими), а раннім впливом цих чинників (не залежно яких) на мозок, призводячи до загального психічного недорозвитку. Клінічні вияви олігофренії не залежать від причин її виникнення на відміну від деменції, при якій структура дефекту обумовлюється етіологією. Наприклад, патогенез і психічний розвиток дитини з травматичною

деменцією відрізняється від дитини, де деменція обумовлюється нейроінфекцією, тоді як олігофренії, обумовленій травмою чи інфекцією, мають однакову симптоматику [5, с. 67]. Структура інтелектуального порушення при олігофренії – порушення абстрактних форм мислення, планування і контролю діяльності, емоційно-вольової сфери – вказує на ураження як префронтальних відділів лобної області – найбільш нових філогенетичних утворень, так і задньолобного відділу і медіобазальної лобної кори (О.Р. Лурія, 1973) [7, с. 8].

Олігофренію (за М.С. Певзнер) ще розглядають як загальний стійкий тип недорозвитку (за С.С. Лебединським), що характеризується раннім часом ураження (найчастіше у внутрічеревний період розвитку дитини, рідше до трьох років), тотальним нервово-психічним недорозвитком (спостерігається недорозвиток усіх сенсорних, моторних функцій; пам'яті, мислення, мовлення, емоцій і особистості в цілому), ієрархічністю (ведучим є порушення інтелекту усі інші психічні процеси переважно відстають у розвитку вторинно).

**Деменція** (від лат. *dementia* – безумство) – набуте слабоумство, стійке ослаблення інтелектуальної діяльності у поєднанні з розладами пам'яті та емоційно-вольової сфери. [1, с. 110]. У психології розумово відсталості дитини дається таке визначення: деменція – це вид розумової відсталості, який виникає внаслідок пошкодження кори головного мозку в період після 2-3-х років і виявляється у виразному зниженні інтелектуальних можливостей та в частковому розпаді вже сформованих психічних функцій [5, с. 69]. Специфіка інтелектуального дефекту при деменції полягає в нерівномірній недостатності пізнавальної функції. Діти, які страждають на деменцію, можуть володіти значним запасом знань, накопичених у період нормального розвитку, однак вони майже нездатні користуватись ними внаслідок стійких порушень пам'яті, уваги, розумової працездатності [1, с. 110].

Деменцією (за М.С. Певзнер), або ушкодженим психічним розвитком (за Лебединським) вважають прогредієнтний стан, результатом якого є переважно парціальна деградація процесів і функцій психічної сфери з переважанням порушення мислення яка виникає переважно у дітей після 2-3 років. Г.Є. Сухарева виділяє чотири структурні типи цього порушення: 1) з переважанням загального зниження інтелектуальної продуктивності; 2) з домінуванням нейродинамічних порушень, сповільненістю і недостатнім переключенням процесів мислення, порушенням логічного мислення; 3) зі зниженням активності в цілому і мислення зокрема; 4) з порушенням критичності і цілеспрямованості мислення, порушенням уваги, швидкою втомлюваністю і відволіканням. Причинами цього стану виступають нейроінфекції, інтоксикації, травми центральної нервової системи, спадкові дегенеративні захворювання (шизофренія, епілепсія тощо), патології обмінних процесів.

А також у практиці часто зустрічаються комбіновані прояви порушення при розумовій відсталості: олігофренії ускладненої локальними ураженнями мозку (крім порушення інтелекту у цих дітей спостерігаються супровідні порушення мовлення), олігофренії ускладненої ураженнями в

області підкірки (розумова відсталість ускладнена дизартрією чи порушеннями опорно-рухового апарату) тощо.

Таким чином, необхідно відмітити, що сучасна корекційна педагогіка стоїть на роздоріжжі: чи використовувати надалі у корекційній, навчально-виховній роботі з розумово відсталими дітьми термін “розумова відсталість”, який традиційно прийнятий у нас на Україні і в країнах бывшего радянського союзу, чи переходити на використання терміну “затримка розумового розвитку”, яким користуються в багатьох розвинених країнах Європи і Америки. Проте ми вважаємо, що ієрархічна побудова термінів, які використовуються у нашій країні дає більше можливостей для означення стану актуального розвитку дитини та вибору відповідної програми для її навчання.

Використання чіткої і зрозумілої термінології, що вказує на причини виникнення відставання у розвитку дитини, ми вважаємо також є доцільним, оскільки дає можливість встановити взаємозв'язок у роботі різних фахівців у галузі корекційної педагогіки, спеціальної психології, соціальної педагогіки та медицини, що сприятиме забезпеченню ефективного її супроводу на усіх рівнях.

#### Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: “МП Леся”, 2011. – 528 с.
2. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. – СПб.: Питер, 2004. – 1167 с.
3. 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.
4. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия. – К.: Радянська школа, 1981. – 142 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во политической литературы, , 1987. – 590 с.
7. Фишман Н.М. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии: Электрофизиологическое исследование / Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогіка, 1989. – 144 с.

This article is devoted to the short termoniligical characteristics of violations of the intellectual development, that are suggested for usage by native and foreign specialists in the sphere of corrective pedagogics.

**Keywords:** retention of intellectual development, retention of psychical development, backwardness, levels of backwardness, oligophrenia, demention.

*Отримано 13. 11.2012*

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛИ

В наданій статті розглядається питання професійного-трудового навчання та особливості трудової діяльності учнів спеціальної школи на прикладі штукатурно-малярної справи.

**Ключові слова:** професійно-трудове навчання, трудова діяльність, розумово відсталі старшокласники, працездатність, загально трудові вміння.

В статье рассматривается вопрос профессионально-трудового обучения и особенности трудовой деятельности учащихся специальной школы на примере штукатурно-малярного дела.

**Ключевые слова:** профессионально-трудоное обучение, трудовая деятельность, умственно отсталые старшекласники, работоспособность, общетрудовые умения.

Метою нашого дослідження було вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих старшокласників, як показника рівня сформованості умінь та навичок зі штукатурно-малярної справи в процесі професійно-трудового навчання в допоміжній школі.

Проблема трудової підготовки дітей з вадами психофізичного розвитку завжди була предметом дослідження вчених-дефектологів, тому, що виробнича діяльність випускників допоміжних шкіл є одним з показників їх соціально-трудової адаптації та реабілітації у сучасне суспільство. Під час вивчення особливостей практичної діяльності даної категорії дітей, їх працездатності, досліджувалися різні засоби формування професійних знань та вмінь, шляхи посилення корекційної спрямованості трудового навчання.

Дану проблему розглядали такі провідні дефектологи сучасності, як В. Бондар, Г. Дульнев, С. Мирський, В. Петрова, Г. Плешканівська, Б. Пінський, К. Турчинська.

Значна увага в допоміжній школі приділяється професійно-трудоному навчанню в процесі якого у розумово відсталих підлітків формуються професійні вміння. Завдячуючи цьому професійна майстерність учнів набуває достатнього рівня. Натомість, щодо формування техніко-технологічних знань та вмінь, то цей компонент кваліфікації робітника, як правило недооцінюється.

Аналіз матеріалів експериментальних досліджень В. Бондаря,

Г. Дульнєва, Г. Мерсіянової, С. Мирського, Б. Пінського, К. Рейди, О. Хохліної та ін. свідчить про посилену увагу науковців до вивчення даної проблеми, про своєрідність структури трудової діяльності учнів допоміжної школи, що проявляється в низькому рівні самостійності, порушенні працездатності й пізнавальної активності при виконанні практичних завдань, у байдужому ставленні до трудової діяльності.

Тому в ході нашого дослідження ми визначили за мету вивчення особливостей працездатності учнів старших класів в процесі професійно-трудового навчання та умов формування навичок зі штукатурно-малярної справи.

В ході дослідження ми вирішували коло визначених питань: вивчити особливості трудової діяльності розумово відсталих учнів в процесі професійно-трудового навчання; вивчити особливості працездатності старшокласників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання; визначити умови збереження працездатності розумово відсталих учнів з метою удосконалення професійно-трудової підготовки в процесі вивчення штукатурно-малярної справи в допоміжній школі.

Поєднання навчання з виробничою працею є не тільки ефективним засобом, але й обов'язковою мовою реалізації завдань допоміжної школи щодо підготовки розумово відсталих випускників до самостійного життя та праці. Важливе місце в вирішенні даної проблеми належить трудовому навчанню і, зокрема, професійно-трудовій підготовці випускників допоміжної школи, що здійснюється на базі шкільних майстерень.

На констатувальному етапі дослідження ми поставили за мету вивчення особливостей працездатності розумово відсталих старшокласників, як показника рівня сформованості умінь та навичок зі штукатурно-малярної справи в процесі професійно-трудового навчання в допоміжній школі.

Вивчення даного питання відбувалося в процесі вивчення курсу "Штукатурно-малярна справа" у 10 класі Комунального закладу освіти "Дніпродзержинський навчально-реабілітаційного центр Дніпропетровської обласної ради".

**Аналіз програми з трудового навчання** показав, що курс навчального предмету "Штукатурно-малярна справа" у спеціальній школі вивчається протягом 8-10 класів. Програма предмету передбачає підготовку учнів до самостійного виконання виробничих завдань на рівні 1-2 розрядів кваліфікаційної характеристики штукатур-маляра і можливість подальшої спеціалізації з інших будівельних спеціальностей пов'язаних з виконанням операції штукатурення і фарбування (муляр-пічник-штукатур, штукатур, плиточник-облицювальник, шпалерник та інше).

**Вивчення особливостей професійно-трудової діяльності** учнів 10 класу в процесі виконання штукатурних робіт включало: визначення рівня сформованості трудової діяльності; визначення рівня сформованості навичок зі штукатурної справи; якість виконання практичного завдання; стан працездатності.

**Вивчення рівня сформованості** трудової діяльності відображало засвоєння учнями загально трудових вмінь в процесі виконання



штукатурних робіт до яких відносяться: орієнтування в завданні; планування послідовності виконання роботи; вміння доводити почату працю до кінця.

*Орієнтування в завданні* відбувалося на прикладі розглядання оштукатуреної поверхні безпосередньо на стіні, на макеті та на картинці. Як вище вказувалось, штукатурку за призначенням виділяють трьох видів: просту, поліпшену і високоякісну.

Між тим на констатувальному етапі учні розглядали виконання простої штукатурки, яка складається з двох шарів: обризк і ґрунт.

Розглядаючи зразок об'єкту, учні приходять до висновку, що проста штукатурка включає наступні шари: обризк (перший шар штукатурки); ґрунт (другий штукатурний шар); накривка (третій шар, який використовується при поліпшеній і високоякісній штукатурці).

*Планування послідовності* штукатурення цегельних поверхонь відбувалося в процесі визначення порядку виконання дій, що забезпечують одержання результату кінцевої роботи у наступному порядку: очистити від бруду та пилу заздалегідь підготовлену до оштукатурення цегельну поверхню; ретельно змочити цегельну поверхню; нанести перший суцільний шар рідкого сметаноподібного розчину на поверхню – обризк (товщина – 5-9 мм); нанести другий суцільний шар більш густого сметаноподібного розчину на поверхню – ґрунт (товщина 10-12 мм); розрівняти нанесений розчин другого шару розчину – ґрунту; затерти поверхню: зрізати лишок або вирівняти угнутості рідким розчином.

*Вміння доводити почату працю до кінця* розглядалося з точки зору того, наскільки учні могли свідомо, згідно складеного плану досягти кінцевого результату виконання практичного завдання. На цьому етапі нами оцінювалися час, витрачений на виконання роботи, кількість операцій, правильність здійснення рухової програми та якість роботи.

**Якість виконання практичного завдання** включало вміння доводити розпочату справу до кінця, оцінку якості роботи вчителем і вміння здійснювати самоконтроль та оцінку своєї роботи учнями. Про якість виконаної роботи свідчили наступні показники:

1/ правильне нанесення кожного штукатурного шару і затирання поверхні відображали:

- *обризк* - перший суцільний шар штукатурного намету, наноситься рідким сметаноподібним розчином за допомогою кельми або ковша способом накидання, товщиною 5-9 мм з призначенням заповнити всі шорсткості поверхні;

- *ґрунт* - другий шар штукатурного намету, нанесений на обризк після його схоплювання (легкого отвердіння) способом накидання кельмою чи ковшем або намазування за допомогою кельми, сокола, півтерка товщиною до 20 мм. Розчин тістоподібний. Це основний шар штукатурки. Наносять його в один, два або більш шарів, що залежить від необхідної товщини штукатурки;

- *затирання поверхні* – заключний етап доведення штукатурної поверхні, до якості відповідно програми. Здійснюється після схоплювання ґрунтового шару для вирівнювання поверхні за допомогою терки під

правило. Виконується круговими рухами.

2/ здійснення штукатурення відповідно складеного плану включало: активність учнів при складанні плану наступної роботи; вміння учнів працювати за планом; вміння доводити почату справу до кінця.

**Визначення рівня сформованості навичок** зі штукатурної справи передбачало виконання наступних трудових операцій: нанесення розчину на поверхню; розрівнювання розчину півтерком; затирання поверхні під правило теркою.

**Показниками працездатності** учнів в процесі виконання штукатурних робіт стали наступні: виконана кількість операцій; час затрачений на виконання кількості операцій; виконаний об'єм роботи; відповідність до якості роботи.

Аналіз даних, одержаних в ході констатувального дослідження дозволив оцінити різні боки трудової діяльності учнів і визначити рівні сформованості професійно-трудової підготовки.

Вивчення показників розвитку навичок виконання штукатурних робіт учнями, що приймали участь у дослідженні показало, що серед учнів контрольної групи всі операції, щодо виконання штукатурних робіт виконали лише двоє (33,3%). Нажаль в експериментальній групі таких учнів було вдвоє менше - 1 учень. На середньому рівні з даним завданням справилися однаково, як учні контрольного так і експериментального класів. Разом з тим в експериментальному класі половина учнів (трьох), за кількістю виконаних операцій були віднесені нами до третього, низького рівня.

Якість виконання окремих операцій, як в контрольному так і в експериментальному класах була ідентичною. Лише один учень (16,7%) з кожного класу досяг необхідної якості їх виконання. Половина учнів були віднесені, за якістю виконання операцій, до третього, найнижчого рівня.

Рівень сформованості загально трудових вмінь у старшокласників спеціальної школи в процесі професійно-трудового навчання мав свої особливості. Орієнтування в завданні, а саме знайомство з об'єктом роботи та його аналіз на високому рівні виконувався одним учнем в контрольному і двома учнями в експериментальному класі. Розглядаючи об'єкт роботи та його технологічний малюнок, учні правильно визначали назву штукатурних шарів, їх розташування відносно один одного, вимоги до якості штукатурки. Так Судак Олександр при розгляданні макету об'єкту роботи називав штукатурні шари – обрізк, ґрунт. Він міг дати технологічну характеристику кожному з шару штукатурки, а саме, обрізк – це шар, який виконується з рідкого сметаноподібного розчину, при суцільному нанесенні на поверхню способом накидання кельмою або ковшем. Учень, також, відмічав, що якість штукатурних робіт залежить від того, який вигляд має поверхня після затирання.

При вивченні показників **планування виконання наступної роботи** у контрольному класі *при виборі інструменту* два учня змогли чітко вибрати інструмент необхідний для роботи, проте в експериментальному класі зміг зорієнтуватися в плані наступної роботи лише один учень. Цих учнів за комплексним спостереженням ми віднесли до групи з високим рівнем

вмінь планувати наступну роботу. Але під час *планування та виконання роботи за планом* учні контрольної групи зіткнулись із труднощами, які були обумовлені не вмінням уявити послідовність роботи. Проте один учень експериментальної групи зміг чітко спланувати роботу. Але при виконанні роботи він затруднявся чіткого дотримування плану. Вміння довести роботу до кінця показали по одному учню з контрольного і експериментального класів.

Серед учнів контрольного класу до групи середнього рівня було віднесені трьох (50%) старшокласників, які змогли правильно вибрати інструмент і прийняти участь в плануванні роботи, але вміння виконувати роботу за планом і довести роботу до кінця змогли лише два учня. Розглядаючи учнів експериментального класу можна відмітити, що три учня (50%) змогли вибрати робочий інструмент, але тільки двоє з них (33,3%) змогли планувати роботу і виконувати її згідно плану. Але всі ці учні змогли довести роботу до кінця. Між тим треба відмітити епізодичність відтворення деяких знань учнями цієї групи. Так Микита Коливанов, виконуючий завдання на високому рівні, добре працюючий і виконуючий роботу, міг прийти на другий день, після виконання роботи, стати, дивитись на поверхню і не пам'ятати, що він робив на минулому уроці. Тому ми його віднесли до середнього рівня сформованості професійно-трудової діяльності.

Про рівень **працездатності** ми судили за такими показниками. Всю роботу учні повинні були виконати за одне заняття, яке проводилося протягом чотирьох годин. Перша половина заняття займала 2 академічні години, друга – теж наступні 2 (90 хвилин). За цей час учням треба було виконати завдання – оштукатурити поверхню площиною у 0,8 кв. метри, яка містили 6 операцій. Кожна окрема операція виконувалася протягом визначеного часу, а саме: перша операція - очищення від бруду та пилу заздалегідь підготовлену до штукатурення цегельну поверхню (5 хвилин); 2 операція - ретельне змочування цегельної поверхні (10 хвилин); 3 операція - нанесення першого суцільного шару рідкого сметаноподібного розчину на поверхню – обрізк (20 хвилин); 4 операція - нанесення другого суцільного шару більш густого сметаноподібного розчину на поверхню – ґрунт ( 20 хв.); 5 операція - розрівнювання нанесеного розчину другого шару розчину – ґрунту (15 хв); 6 операція - затирання поверхні (20 хв).

Протягом першої половини заняття старшокласники виконували чотири перші операції. Протягом наступного часу (90 хв.) старшокласники виконували 5-ту і 6-ту операції, доводячи якість поверхні до потрібного стану.

Наші спостереження за учнями контрольного класу дозволили зробити висновок проте, що високий рівень працездатності відмічався лише у 16,7% (1 учень) досліджуваних. Це виражалось в тому, що за визначену кількість часу цей учень виконував необхідну кількість операцій. Кожна виконана їм операція відповідала нормі обумовленого для цього часу. Об'єм роботи, щодо виконання кожної операції, відповідав плану. При цьому якість роботи виконувалась згідно встановленим нормам.

Більшість учнів в контрольному класі 43,7% відносились до середнього

рівня працездатності. При цьому ці учні, виконуючи роботу, не повністю змогли виконати завдання, відповідно вимогам, які зумовлюються нормами часу, об'єму робіт та якістю її виконання. Вони не встигали виконати задану кількість операцій до кінця при необхідній якості. Вчителю приходилось втручатись в цей процес коректуючи дії учнів.

В контрольному класі 40,3% учнів показали низький рівень працездатності в процесі виконання штукатурних робіт. Вони не встигали, у відведений час виконати заданий об'єм робіт. При цьому якість виконання була на низькому рівні. Учні не могли тривалий час бути зосередженими, концентруючи увагу на виконанні конкретної операції їм важко було переключати увагу на інші дії.

Спостерігаючи за діяльністю учнів експериментального класу можна зробити висновки. Тільки одному учневі (16,7%) вдалося виконати роботу відповідно нормативам встановленим програмою і при цьому дотримуватися вимог, щодо якості виконання. Цього учня ми віднесли до категорії тих, які виконували завдання на високому рівні. За першу половину заняття він встигав очистити поверхню, змочити її водою, підготувати розчин та нанести його на поверхню. Відповідно умов дослідження, учень виконував даний об'єм роботи за 90 хвилин.

Учні, що увійшли до групи середнього рівня працездатності склали у експериментальному класі – 39,5%. Вони, намагаючись вкластись у відведений час, втрачали контроль за правильністю виконання операцій і, як слідство, знижували показники якості.

Для найбільш слабких учні характерним було те, що вони не встигали вкластись у відведений час. Їх увага швидко розсіювалася наприкінці першої половини заняття і вони могли з трудом виконувати роботу лише під ретельним наглядом вчителя. До цієї групи в експериментальному класі увійшло 43,8%.

Характерним для виконання завдання протягом другої половини заняття було те, що працездатність у школярів стала помітно нижчою. Враховуючи навіть те, що ми на цей період уроку залишили менший об'єм роботи, у учнів спостерігалася втомленість, зниження ритму роботи. При цьому відмічалася повільність не тільки у виконанні рухової програми, але і з боку розумової діяльності. Показники рівня працездатності у учнів експериментального класу були ідентичними.

Як видно з наведеної таблиці (табл. 1) до першого рівня сформованості професійно-трудової діяльності було віднесено і в контрольному, і в експериментальному класі лише 16,7% учнів. Вони правильно могли орієнтуватися у завданні, визначали кількість операцій, необхідні інструменти, правильно їх використовували, приймали участь у складанні плану майбутнього виробу, додержувалися його в процесі виконання завдання. Учні даної групи виконували більшу кількість необхідних операцій (3-4), не виходили за межі потрібного для виконання часу при цьому виконували необхідний об'єм роботи, доводили почату справу до кінця. Якість їх роботи відповідала вимогам програми. Їх робота оцінювалася від 9 до 12 балів.

Таблиця 1

**Рівні сформованості професійно-трудової діяльності учнів 10 класу  
допоміжної школи (констатувальне дослідження)**

Рівні сформован. трудової діяльності	Контрольний клас		Експериментальний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	1	16,7	1	16,7
Середній	2,53	42,15	2,33	38,8
Низький	2,47	41,15	2,67	44,5

Таким чином, проведене експериментальне дослідження дозволило проаналізувати стан особливостей формування професійно-трудової діяльності розумово-відсталих учнів допоміжної школи і прийти висновків про те, що розумово-відсталі учні старших класів в процесі професійно-трудового навчання оволодівають професійними навичками зі штукатурно-малярної справи згідно програми допоміжної школи. Утруднення, які відмічаються у старшокласників в процесі виконання ними штукатурно-малярних робіт пов'язані з недорозвиненням рухової сфери, та недостатньою сформованістю загально трудових вмінь (орієнтування в завданні, планування наступної роботи, здійснення самоконтролю, перенесення набутого досвіду). Працездатність учнів в процесі штукатурно-малярних робіт має хвилеподібний характер, пов'язаний з наступаючою втомою і проявляється під час довготривалої роботи. Рівень працездатності учнів регулюється заходами, що пов'язані з дозованим навантаженням та періодами відпочинку. Удосконалення професійно-трудової діяльності підлітків залежить від рівня працездатності та тих педагогічних заходів, що створюють умови для її регулювання.

**Список вик використаних джерел**

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: "МП Леся", 2010. – 168 с.
2. Вайнруб Е. М., Плешкановская Г. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы. – К.: Радянська школа, 1989. – 96 с.
3. Месіянова Г.М. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2001. – №1. – С. 45-47.
4. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: монографія. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

In article the question of is professional-labour training and feature of labour activity of pupils of special school on an example of shtukaturno-painting business is considered.

**Keywords:** is professional-labour training, labour activity, mentally retarded senior pupils, working capacity, labour abilities.

*Отримано 5. 11.2012*

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

В.А. Гладуш

## ДО ПИТАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті висвітлено принципи і основні підходи до періодизації проблем педагогіки. Обґрунтовано періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга пол. ХХ – початок ХХІ ст.).

**Ключові слова:** періодизація, освіта, педагогічна думка, система післядипломної педагогічної освіти, дефектологи.

В статье освещено принципы и основные подходы к периодизации проблем педагогики. Обосновано периоды развития системы последипломного педагогического образования дефектологов в Украине (вторая половина ХХ – начало ХХІ в.)

**Ключевые слова:** периодизация, образование, педагогическая мысль, система последипломного образования, дефектологи.

**Постановка проблеми.** Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти і вищої педагогічної школи зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше розуміти закономірності поступу того чи іншого явища, його стану і напрямів подальшого вдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато вчених, серед яких С.В. Крисюк, А.І. Кузьмінський, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, Л.Є. Сігаєва та ін. Однак усі ці дослідження стосуються загальних питань професійного навчання. Специфіка розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів залишається поза увагою вчених. Тому проблема підвищення фахової кваліфікації та формування системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів іще не стала предметом ґрунтовних наукових досліджень.

**Мета дослідження** полягає у висвітленні періодизації розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Хронологічні межі дослідження охоплюють – друга половина ХХ – початок ХХІ ст. Широта рамок зумовлена необхідністю висвітлення розвитку теорії і практики

післядипломної педагогічної освіти дефектологів як системи, сукупність елементів якої перебувають між собою у відношеннях і взаємозв'язках та утворюють певну цілісність і єдність.

Післядипломна педагогічна освіта формувалася упродовж тривалого часу, як уже нами висвітлено під різною термінологією. У другій половині 1930-х рр. в Україні було створено обласні інститути вдосконалення вчителів, Центральний навчально-методичний кабінет спеціальних шкіл, упроваджувалися різні форми підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл, але існувала ціла низка проблем, які не уможливлювали системність у роботі: нестабільність у роботі ВНЗ, що надавали базову педагогічну освіту, підготовка дефектологів взагалі носила епізодичний характер; теоретичні розробки проблем спеціальної школи здійснювалися, зокрема у Харківському Інституті дитячої дефективності, але робилося це дуже повільно, без глибокого методологічного обґрунтування, оскільки наукові кола час від часу піддавалися репресіям; досвід практики роботи спеціальної школи вивчався, узагальнювався, але упроваджувався повільно, так як поліграфічна база була дуже слабкою, матеріали розмножувалися переписуванням вручну, інколи на ротопринті і таким чином розповсюджувалися серед педагогічних працівників спеціальних шкіл; забезпечення учнів і учителів підручниками, навчальними і методичними посібниками було примітивним; форми підвищення кваліфікації вчителів були самими простими, без відриву від виробництва, під час проведення яких диференціації як такої серед учителів масових і спеціальних шкіл не дотримувалися, тобто втрачалася роль спеціалізації; низький рівень фінансування цього напрямку педагогічної діяльності; новостворені інституції працювали не в повну силу, оскільки штати були мінімальними, матеріально-технічна база мізерною, кадрове забезпечення примітивним.

Аналіз практичної діяльності всіх складових цієї галузі освіти не дає підстав стверджувати, що це була система. Для системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів характерний тривалий період становлення. Спочатку виникала потреба, потім відбувалося її осмислення, формувалися цілі і завдання, створювалися інституції, готувалися педагогічні кадри, обґрунтовувався теоретико-методологічний супровід, здійснювалася на практиці апробація форм. Всі ці елементи післядипломної педагогічної освіти дефектологів почали діяти синхронно і в сукупності, тобто як система лише у 1950-х рр.

Розгляд будь-якого явища в історичному просторі передбачає визначення нижньої і верхньої меж дослідження, а якщо вони охоплюють тривалий час, то доцільно визначитися з періодами, пов'язаними з кількісними та якісними змінами в часі та просторі. Підтверджує цю тезу і думка історика педагогіки О.В. Сухомлинської, яка звертає увагу, що питання періодизації постає у науці тоді, коли відкривається і поповнюється дослідницьке поле, тобто розширюється джерельна база, відкривається низка "білих плям", переглядаються і переоцінюються усталені погляди і положення, тобто змінюється науковий дискурс [4, с. 47].

Саме тому нами детально розглянутий і проаналізований процес формування системи післядипломної освіти дефектологів в Україні, зокрема, розвиток теорії і практики цієї галузі педагогіки в означених хронологічних рамках, починаючи з 1950-х рр. по 2012 р.

Визначення періодизації досить складна проблема дослідження, проте вона дає можливість комплексно й багаторівнево розглянути наукове знання про об'єкт дослідження, про суміжні з ним науки. Періодизація теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) повинна розглядатися у взаємозв'язку з розвитком й періодизацією українського суспільства, системи освіти (загальної, спеціальної, педагогічної), національної педагогічної думки. Звичайно, це різні напрями історико-педагогічного дослідження, але саме вони відображають необхідність, своєрідність поетапного розвитку означеного питання.

З метою створення власної конструкції періодизації зазначеної проблеми нами зроблено детальний аналіз існуючих наукових періодизацій, їхньої методологічної бази.

Періодизація історії педагогіки (М.О. Костянтинів, Є.М. Мединський, М.Ф. Шабасєва) – 1955 р., історії педагогічної освіти в СРСР (Ф.Г. Паначихін) – 1975 р. зроблені по узагальнюючому (формаційному) принципу, що дало змогу розглядати питання педагогіки як лінійного процесу її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, зокрема, у домарксистський та післямарксистський періоди. Учені застосували історіографічний та хронологічний підходи, які дали можливість виявити стан проблем педагогічного характеру в історичному контексті. Ф.Г. Паначихін використав ще й цивілізаційний принцип, що дало можливість розглядати освіту і школу як нелінійний процес у складі самобутніх цивілізацій (російської, української). Даний підхід – яскрава демонстрація радянських традицій, коли проблема періодизації вирішувалася досить легко – всі науки, принаймні гуманітарні, узгоджували, підлаштовуючи свою періодизацію до загально визначеної. Тому в радянський період розвиток педагогічної науки і школи, за невеликим виключенням, повністю збігався з періодизацією історії СРСР та історії КПСР.

Подібними підходами до періодизації були періодизація історії розвитку радянської системи виховання і навчання аномальних дітей О.І. Дьячкова (1967 р.) та історії сурдопедагогіки М.Д. Ярмаченка (1975 р.). Учені-дефектологи прив'язують здобутки та проблеми становлення і розвитку дефектології, порівнюючи їх у дореволюційний та післяреволюційний період. Акцентується увага на перевагах періоду соціалістичного будівництва, тобто авторами додатково застосовується синергетичний підхід, який дав можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку реформування означених галузей педагогіки як інтегрованих, складних, суперечливих і хвилеподібних процесів, що здійснюються під впливом багатьох чинників.

Виключенням було дослідження розвитку дефектологічної освіти в СРСР, яке здійснила А.Й. Живіна (1975 р.). Автор застосовує інші критерії щодо визначення етапів. Перший етап (1918–1920 рр.) – упровадження



заходів по реалізації програми боротьби з дитячою дефективністю, яка включала і підготовку вчителів-дефектологів. Відкрито курси у Москві під керівництвом В.П. Кащенко, Петрограді – А.С. Грибоєдова. В Україні почали функціонувати курси при кращих спеціальних школах Києва, Харкова, Запоріжжя. Другий етап (1921–1928 рр.) – організаційне вдосконалення системи підготовки дефектологів. У Москві, Петрограді, Києві здійснюється загальнодефектологічна підготовка студентів. Випускникам надається кваліфікація "дефектолог". Це був період універсализації навчальної підготовки. Третій етап (1929–1938 рр.) – поглиблення диференціації у підготовці дефектологів. Зростання вимог до кваліфікації дефектолога, розвиток теорії і практики виховання і навчання дефективних дітей вимагали більш вузької спеціалізації. Це привело до зміни профілю підготовки дефектологів (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів). Четвертий етап (1939–1959 рр.) – розширення та поглиблення загальнопедагогічної підготовки студентів. Період зближення дефектологічних факультетів з факультетами, які готували вчителів масових шкіл. Введено подвійний профіль підготовки фахівця: учитель-дефектолог, учитель масової школи. Понизився рівень дефектологічної підготовки. П'ятий етап (1960–1973 рр.) – удосконалення спеціалізації і системи підготовки дефектологів [2, с. 7–14]. Віддамо належне автору, що її підхід до періодизації розвитку дефектологічної освіти в СРСР вперше базувався виключно на діяльністному підході, тобто на змінах якісних показників освіти і був не настільки політично заангажованим, як у інших істориків педагогіки.

Відрізняється підхід до історії становлення і розвитку педагогічної освіти в Україні вченого В.К. Майбороди (1992). У межах обраних для дослідження хронологічних рамок автор виділив умовно три основних періоди (1917–1928; 1928–1960; 1961–1985). Кожний період чітко окреслений і науково обґрунтований. При цьому взято до уваги, по-перше, об'єктивні закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, по-друге, особливості поступу школи як важливого соціального інституту, по-третє, специфіку еволюції предмета дослідження. У кожному з трьох періодів виділено менш тривалі етапи, які визначають внутрішні умови країни і є складовими історії розвитку системи вищої школи. Щоб об'єктивно і повно розкрити генезис вищої педагогічної освіти в Україні, автор ставив за мету порушити не весь комплекс питань, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів, обмеживши своє завдання розглядом лише основних проблем її історії, зокрема, еволюції форм підготовки вчительських кадрів, структури, мережі навчальних закладів, змісту та організації навчального процесу, формування контингенту студентів і підготовки науково-педагогічних кадрів.

Викликає інтерес підхід до періодизації розвитку національної педагогічної думки, запропонований О.В. Сухомлинською (2003 р.). ХХ – початок ХХІ ст. ділиться на такі періоди: (1905–1920) – педагогічна думка і школа в часи визвольних змагань українського народу; (1920–1991) – українська педагогічна думка і школа за часів радянської влади; (з 1991) – розвиток педагогіки і школи в Українській державі. При цьому період

радянських часів включає етапи: перший – (1920–1933) експериментування і новаторства; другий – (1933–1958) українська педагогіка як складова "російсько-радянської" культури; третій – (1958–1985) українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток; четвертий – (1985–1991) становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу. На думку автора освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політично-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони в сукупності з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи. Але треба сприймати це обережно, оскільки педагогічна думка завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості автора з його смаками, поглядами, віруваннями, переконаннями [4, с. 65–66].

Важливими з огляду на об'єкт дослідження є сучасні підходи до періодизації розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні С.В. Крисюка і А.І. Кузьмінського. Зокрема, С.В. Крисюк визначив такі періоди: 1-й – пошук змісту, організаційних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (ще до 1917); 2-й – формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації і підготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні (1917–1920); 3-й – формування і розвитку національної системи підвищення кваліфікації, підготовки педагогічних кадрів (1920–1930); 4-й – створення тотальної авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (від 1931 р. до 1985 р); 5-й – становлення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (1985–1992); 6-й – становлення системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в умовах відродження і розбудови національної освіти України (з 1992) [3, с. 9]. Учений, дотримуючись принципів послідовності, системності, об'єктивності і детермінації, вміло поєднав попередні підходи, тобто з одного боку висвітлено важливі кроки в розвитку системи підвищення кваліфікації і показано основний чинник, а саме, політичну систему держави, який визначально впливав на її формування і розвиток.

Подібний підхід до періодизації становлення і розвитку післядипломної освіти вчителів, але з деякими уточненнями та особливостями, реалізовано у дослідженні А.І. Кузьмінського.

У цілому з підходами В.К. Майбороди, С.В. Крисюка, А.І. Кузьмінського до періодизації історико-педагогічних процесів можна погодитися, хоча на наш суб'єктивний погляд, п'ятий період варто було б об'єднати з четвертим, оскільки кардинальних змін у системі підвищення кваліфікації за цей час не відбулося, адже гучна „горбачовська перебудова” окреслила лише орієнтири на зміни, що ж стосується конкретних справ, то на жаль їх було не багато, інерційність системи не дала можливостей їх реалізувати.

Визначальним з огляду на предмет дослідження є сучасний підхід до визначення основоположних етапів становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні в радянський період, який розробив В.І. Бондар. Учений спираючись на науковий аналіз важливих історико-

педагогічних подій, заходів державних органів влади щодо створення навчальних і науково-дослідних інституцій, системи підготовки і підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів, практичного досвіду спеціальної школи, якісних змін у структурі, змісті, методах навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку, методології теоретичних досліджень, конкретного внеску учених у розвиток дефектологічної науки хронологічно виокремлює основні віхи становлення і розвитку дефектології. 1920–1930 рр. характеризувалися створенням державної системи спеціального виховання фізично дефективних дітей, нагальною потребою підготовки спеціальних кадрів; створенням губернських (Київ, Одеса, Дніпропетровськ) та центрального (Харків) лікувально-педагогічних кабінетів під керівництвом А. Владимирського, М. Тарасевича, І. Левінсона, М. Котельникова; відкриттям за ініціативою І. Соколянського при педагогічній лабораторії дослідної станції управління соцвиху відділу сліпоглухонімих, розробкою принципів роботи з сліпоглухонімими; організацією при кафедрі педології Одеського педагогічного інституту курсів з підготовки і підвищення кваліфікації дефектологів. 1930–1945 рр. характеризувалися відкриттям у Харкові Інституту фізичної дефективності, переведеного у 1946 р. до Києва, де йому надається статус НДІ дефектології МО УРСР. 1946–1961 рр. характеризувалися організаційними змінами: у зв'язку з створенням Інституту дефектології АПН СРСР НДІ дефектології МО УРСР припинив своє функціонування. Науково-дослідна та пошукова робота в Україні проводилася у відділі дефектології НДІ педагогіки УРСР і лабораторії спеціальної психології НДІ психології УРСР, а також на кафедрах КДПІ ім. О.М. Горького і СДПІ. Методологічні і теоретичні основи української дефектології вироблялися під впливом досліджень М.Д. Ярмаченка, І.Г. Єременка, І.С. Моргуліса. Початок 1960-х рр. характеризувався відкриттям РУМК спеціальних шкіл, який відіграв значну роль у пропаганді наукових досліджень, упровадженні теорії корекційної педагогіки у шкільну практику. У 1993 р. постановою Президії АПН України створюється Інститут дефектології АПН України, який розпочав нову сторінку розвитку дефектології в Україні; підготовкою і впровадженню "Положення про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати", "Положення про класи і групи інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, Державний стандарт освіти дітей з особливими потребами; в практику спеціальної школи активно упроваджувалися інноваційні педагогічні технології; модернізовано наявні і створено спеціальні навчально-виховні заклади нового покоління; поширено інтегроване та інклюзивне навчання, що потребувало поживлення роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [1].

Виходячи з аналізу історіографічних джерел, які стосуються означеної проблеми, враховуючи розвиток системи диференційованої мережі спеціальних шкіл, здобутки теорії і практики педагогічної й дефектологічної наук та базової і післядипломної педагогічної освіти пропонується така періодизація становлення та розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга

половина ХХ – початок ХХІ ст.):

**Перший період – формування післядипломної освіти дефектологів як системи (1944– кінець 1950-х рр).** Характеризується відбудовою і розширенням мережі спеціальних шкіл; упровадженням диференціації спеціальних шкіл; проведенням освітніх реформ (запровадження політехнічного навчання, введення загального обов'язкового спочатку семирічного, потім восьмирічного навчання); активізацією розробок теорії і практики навчання аномальних дітей в зв'язку з виходом Закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям"; посиленням ролі НДІ дефектології МО УРСР, НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького у розвитку теорії і практики навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. У цьому періоді започатковано підготовку кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру. Захистили кандидатські дисертації Е.П. Гроза, І.Г. Єременко, Л.С. Лебедєва, Г.М. Мерсіянова, Н.Ф. Засенко, Р.А. Фрідлянд. Це позитивно позначилося на підготовці вчителів різних типів спеціальних шкіл та організації їхньої післядипломної освіти. Заходи, які було вжито з удосконалення діяльності ОІУВ та пошуку нових форм підвищення фахової кваліфікації, стали важливою передумовою для набуття системності в організації післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл.

**Другий період – розвиток системи післядипломної освіти дефектологів (початок 1960-х -1990 рр.).** Характеризується відкриттям РУМК спеціальних шкіл, що надало післядипломній педагогічній освіті дефектологів системності і ефективності у роботі. До цього організація підвищення кваліфікації дефектологів відбувалася лише на загальнопедагогічному рівні, тобто спеціальна підготовка носила формальний характер через відсутність висококваліфікованих кадрів в ОІУВ. НДІ педагогіки і психології, КДПІ ім. О.М. Горького суттєво посилили фундаментальні і прикладні дослідження теоретичних і практичних проблем спеціальної школи. Сформувалися наукові школи М.Д. Ярмаченка, І.Г. Єременка, Н.М. Стадненко, І.С. Моргуліса. РУМК спеціальних шкіл займався пропагандою наукових досліджень, сприяв упровадженню теорії корекційної педагогіки в шкільну практику шляхом організації і проведення науково-практичних конференцій, педагогічних читань, семінарів-практикумів, які стали дійовою формою апробації теоретичних розробок, реалізації їх у педагогічну практику.

Виходячи із освітніх завдань, які ставилися перед спеціальною школою, організаційних заходів у системі післядипломної освіти та політичних змін в житті республіки означений період умовно можна поділити на три етапи: **перший (початок 1960-х – 1972)** – характеризувався організацією перепідготовки і підвищення кваліфікації дефектологів у зв'язку з забезпеченням виконання Закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям", зокрема, переходом шкіл до загальнообов'язкової 8-річної освіти; науковими пошуками в галузі трудового виховання, професійної орієнтації учнів спеціальних шкіл; організаційними змінами у структурі дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького, відкриттям

дефектологічного факультету в СДП; **другий (1973–1984)** – характеризується розширенням контингенту слухачів курсів підвищення кваліфікації дефектологів у зв'язку з переходом усіх типів спеціальних шкіл на навчання за новими навчальними програмами; введенням диференційованого підходу до навчання розумово відсталих дітей; розробкою та впровадженням науково-методичного супроводу диференційованого навчання; проведенням досліджень з проблем корекційно-компенсаторної спрямованості; зміцненням кадрового потенціалу дефектологічного факультету КДП ім. О.М. Горького; **третій (1985–1990)** – характеризується проведенням інноваційних організаційних змін у системі післядипломної освіти вчителів (відкриття в ОІУВ кафедр педагогіки і методик викладання предметних дисциплін), реорганізацією РУМК спеціальних шкіл, розвалом Радянського Союзу.

**Третій період – модернізація системи післядипломної освіти дефектологів за часів незалежної України (1991–2012).** Характеризується зміцненням системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів за рахунок розширення мережі ІУВ в кожній області, містах Києві та Севастополі, реорганізації їхньої організаційної структури, визначення методологічних основ: мети, місії, принципів роботи; всебічною підтримкою з боку системи вищої освіти (13 педагогічних університетів), які надають базову дефектологічну підготовку; посиленням теоретичних досліджень, які здійснюються в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України, НПУ ім. М.П. Драгоманова та інших ВНЗ (сформувалися наукові школи В.І. Бондаря, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, І.П. Колесника, М.К. Шеремет, Л.І. Фомічової); підвищенням сучасних вимог суспільства до рівня знань і компетенцій учителя-дефектолога; розширенням міжнародних зв'язків, вивченням і впровадженням зарубіжного досвіду; активним упровадженням інноваційних процесів у спеціальних навчально-виховних закладах.

Отже, принципи періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, мають певну різнобічність, відображають принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо. Тому періодизація теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) тісно пов'язана з періодизацією розвитку теорії спеціальної педагогіки і психології, медицини і інших суміжних наук, освітніх систем (вищої педагогічної освіти, післядипломної освіти вчителів, спеціальної освіти), що є цілком природним.

### Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки в Україні (до ювілею Інституту дефектології АПН України) / В. І. Бондар // Дефектологія – 1999. – № 1. – С. 2–4.
2. Живина А. И. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР: автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. пед. наук: спец.

- 13.00.03 „Спеціальна педагогіка” / А. И. Живина. – М.: НИИ дефектологии, 1975. – 23 с.
3. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.): монографія / С. В. Крисюк. – К.: Прогрес, 1995. – 174 с.
4. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 66 с.

It is considered the principles and the basic approach to periods of pedagogic's problem in the article. It is grounded the periods of development of theory and practice of postgraduate education in Ukraine (the second half of the XX - beginning of XXI century)

**Keywords:** periods, education, pedagogical thought, system of postgraduate education, defectologists.

*Отримано 9. 11.2012*

УДК 376.1 – 056.2/3:376.1

*І.В. Гладченко*

### **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

В статті актуалізується необхідність спеціальної розробки змісту, форм та методів навчально-корекційної роботи з фізичного виховання та основ здоров'я в спеціальному дошкільному навчальному закладі. Визначені основні завдання Програми "Фізичне виховання та основи здоров'я" для спеціальних дошкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** фізичне виховання, основи здоров'я, спеціальний дошкільний навчальний заклад, розумово відсталі діти дошкільного віку.

В статье актуализируется необходимость специальной разработки содержания, форм и методов учебно-коррекционной работы по физическому воспитанию и основам здоровья в специальном дошкольном учебном заведении. Определены основные задачи Программы "Физическое воспитание и основы здоровья" для специальных дошкольных учебных заведений.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, основы здоровья, специальное дошкольное учебное заведение, умственно отсталые дети дошкольного возраста.

Система фізичного виховання в спеціальних дошкільних навчальних закладах поєднує в собі мету, завдання, засоби, форми та методи роботи, що спрямовані на зміцнення здоров'я та всебічний фізичний розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Водночас вона є підсистемою, частиною загальнодержавної системи фізичного виховання. Одним з напрямків якої є включення фізичної культури та основ здоров'я до спеціально організованого педагогічного процесу, що повинен здійснюватися грамотними фахівцями – інструкторами з фізичного виховання.

Фізичне виховання як система заходів, спрямованих на розвиток зростаючого організму дитини, його функцій, є пріоритетною для всієї корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми дошкільного віку. Метою фізичного виховання є формування у дітей основ здорового способу життя. Організовані фізкультурні заняття (як у дитячих закладах, так і в сім'ї), вільна рухова діяльність, коли дитина під час прогулянок грає, стрибає, бігає тощо, поліпшують діяльність серцево-судинної, дихальної та нервової систем, зміцнюють опорно-руховий апарат, покращують обмін речовин, підвищують стійкість дитини до захворювань, мобілізують захисні сили організму.

Активна рухова діяльність – це природний стимул життєдіяльності організму, тренування всіх його систем та органів. У перші сім років життя у дітей формуються найважливіші рухові навички, закладаються основи здоров'я, всебічної рухової підготовленості, створюються вирішальні передумови розвитку особистості. Рух істотно впливає на психофізичний розвиток розумово відсталого дитини. Саме в цей період здійснюється найбільш інтенсивне зростання та розвиток найважливіших систем організму та їх функцій, закладається база для всебічного розвитку фізичних і духовних здібностей[4].

Аналіз науково-методичної літератури та численні педагогічні спостереження доводять, що фізичне виховання – перший щабель комплексної системи виховання дошкільнят [1-3; 6]. Тому вкрай важливо організовувати заняття фізичною культурою саме в дитинстві, що дозволить організму накопичити сили та забезпечити надалі гармонійний розвиток особистості.

У відповідності до закономірностей розвитку дитини в процесі її виховання та навчання, враховуючи психофізичні можливості працездатності організму, виникаючі інтереси та потреби, форми наочно-дієвого, наочно-образного мислення, своєрідність переважаючого виду діяльності тощо, розробляється зміст всіх форм організації фізичного виховання та оптимальні педагогічні умови його реалізації.

Враховуючи закономірності та потенційні можливості дитини на кожному віковому етапі розвитку, передбачено вимоги науково обґрунтованої програми всього корекційного комплексу з фізичного виховання (рухові уміння та навички, фізичні якості, деякі елементарні знання з основ здоров'я), засвоєння якого забезпечує дітям з порушеннями психофізичного розвитку необхідний рівень фізичної підготовленості до подальшого шкільного навчання.

Складний багатофункціональний розвиток організму та організація процесу формування життєво необхідних рухових навичок під керівництвом дорослого – найважливіші фактори формування специфічних людських рухів у розумово відсталій дитині дошкільного віку. Доцільно організоване фізичне виховання дітей – одне з провідних завдань спеціальних дошкільних навчальних закладів, в процесі якого відбувається знайомство з найбільш раціональними способами виконання рухів, які в свою чергу позитивно впливають на функціонування всіх органів і систем.

Наслідки раннього органічного ураження центральної нервової системи відбиваються найбільше на моторно-руховому розвитку дітей (порушення загальної, дрібної та артикуляційної моторики). У дітей страждає координація рухів обох рук та зоровий контроль (візуально-рухова координація), спостерігається моторна незграбність, недостатність координації рухів, слабкість переключення з одного руху на інший, страждає рухова пам'ять. Діти досить складно оволодівають навичками виразності рухів, діями з уявними об'єктами (що є невід'ємною умовою рольових, театралізованих ігор); значно утруднюється процес формування серії рухів, що необхідно для утворення рухових навичок [4].

Необхідність спеціальної розробки змісту, форм та методів корекційно-виховної роботи з фізичного виховання та основ здоров'я в спеціальному дошкільному навчальному закладі також пов'язано зі зміною суспільної позиції по відношенню до дітей зі стійким порушенням пізнавальної діяльності, з появою тенденції до їх успішної адаптації, соціалізації та інтеграції в середовищі закладу та сім'ї, де особистість виховується та зростає.

Дитина повинна засвоїти руховий досвід людини, що склався в процесі суспільно-історичного розвитку. Цілеспрямований виховний вплив є вирішальним, без якого малюк не може самостійно оволодіти найпростішими рухами (вертикальне положення тіла, спосіб пересування). Отже, своєчасне виникнення та розвинення рухів у розумово відсталій дитині раннього та дошкільного віку якісно впливає на розвиток її психіки, встановлення взаємодії з навколишнім середовищем, поступове ознайомлення, а з часом – пізнання дійсності за допомогою дорослого та в процесі спілкування з ним.

Корекційно-виховну взаємодію слід впроваджувати вже з перших днів життя дитини з порушеннями психофізичного розвитку: на основі врахування психофізичних особливостей та закономірностей розвитку кожного вікового періоду.

Радянськими вченими встановлено, що розвиток рухів, що здійснюється вже в ранньому дитинстві, сприяє нормалізації нервово-психічного розвитку дитини та зміцнює її здоров'я. За даними М. Кістяковської у розвитку рухів дитини перших місяців життя основну роль відіграє кора великих півкуль мозку, регулюючи процес побудови рухів. Функції кори головного мозку не формуються спадково, а лише поступово розвиваються та вдосконалюються під впливом зовнішніх та внутрішніх подразнень, впливу на органи чуття, відповідних реакцій на них. У тих випадках, коли зовнішні подразнення, що викликають рух,



відсутні або з певної причини виконання рухів утруднено, розвиток рухів затримується за причини того, що не відбувається організації відповідного нервового механізму рухів [5].

Все це вказує на тісну функціональну взаємодію сенсорного та рухового апаратів, на необхідність їх розвитку та корекції вже з перших днів життя.

Лише поступово, в процесі цілеспрямованого навчання та виховання під керівництвом фахівця (дорослого) розумово відстала дитина дошкільного віку оволодіває відповідними локомоціями, що здійснюються під контролем дистантних аналізаторів (зору та слуху).

М'язові скорочення впливають на посилення кровообігу, подиху, обміну речовин. Підвищена напруга життєвих процесів викликає у дитини радісні емоції. У групах раннього віку педагогам необхідно стимулювати та підтримувати фізичну активність та позитивний настрій відрухової діяльності дитини з порушеннями психофізичного розвитку, створювати умови для виконання найпростіших вправ під час взаємодії з дорослими та однолітками. З метою розвитку та зміцнення здоров'я дитини також рекомендується масаж, що благотворно впливає на зростаючий організм дитини.

Розвиток рухів дитини в дошкільному віці характеризується взаємозалежною етапністю: виникнення рухів, їх розвиток та вдосконалення.

Цей важливий період розвитку рухів тісно пов'язаний з усім корекційно-виховним процесом, який визначає шлях загального розвитку дітей, виховання їх психічних якостей, корекцію поведінки, спрямованості інтересів. У формуванні рухів чимало важливу роль відіграє форма засвоєння, що характерна для даного вікового етапу та відповідає можливостям і рівню психічного розвитку дитини [4; 6].

Враховання особливостей кожного вікового періоду та попереднього досвіду дитини формують актуальність завдань. Подолання труднощів – поступове виконання дитиною завдань, що якісно змінюють характер її рухів. Розвиток інтересів, почуттів, набуття знань, навичок спонукає дитину виявляти прагнення до досягнення кращого результату своїх зусиль. Все це створює можливості для подальшого вдосконалення. Однак слід пам'ятати, що в кожному окремому випадку розвиток рухів може мати різну варіативність, залежно від індивідуальних особливостей дитини. В одному випадку, у зв'язку з особливостями нервово-психічної організації цей процес відбувається досить легко та успішно; в іншому – уповільнений, з певними характерними відхиленнями, затримками. Тому врахування індивідуальної своєрідності та можливостей дитини – необхідна умова для методично правильного керівництва розвитком рухів [4].

Таким чином, прогрес у розвитку локомоторних навичок пов'язаний з усім корекційно-виховним процесом та урахуванням індивідуальних особливостей, а отже, формуванням особистості дитини.

Досить часто у розумово відсталих дітей раннього дошкільного віку несформовані основні рухи: існують лише прості рефлекси, деякі рухи,

пов'язані з харчуванням, пристосуванням до нового навколишнього середовища. Дитині важкоорієнтуватися та пересунутися у просторі.

Однак застосування корекційно-реабілітаційних технологій в процесі фізичного виховання сприяє поступовому формуванню рухової активності дитини під контролем кори великих півкуль мозку.

Досить важливим є навчання дітей зосереджувати зорову та слухову увагу, слухати та чути словесну інструкцію, наслідувати, виконувати рухи за зразком. Розвиток початкового орієнтування у навколишньому впливає на становлення основних видів рухової діяльності (ходьба, біг, стрибки, повзання та лазіння).

Програма "Фізичне виховання та основи здоров'я" призначена для проведення корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми у віці від 3 до 7 років, котрі перебувають на навчанні та вихованні у спеціальних дошкільних навчальних закладах, дитячих будинках та спеціалізованих групах загальноосвітніх дошкільних установ, дошкільних відділеннях при спеціальних (корекційних) школах, реабілітаційних центрах, в умовах надомного навчання та виховання дітей зі складною структурою порушень.

Програма складена з урахуванням особливостей фізичного, розумового, мовленнєвого та психосоціального розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Зміст програми забезпечує вдосконалення функцій несформованого організму дитини, повноцінний розвиток основних рухів, різноманітних рухових навичок, формування дрібної моторики та розвиток зорово-рухової координації.

Для дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю зміст програми добирається індивідуально, залежно від їх психофізичних можливостей.

Заняття з фізичного виховання вирішують як загальноосвітні, так і корекційні завдання.

*Загальноосвітні завдання:*

1. Вироблення необхідних умінь та навичок в основних рухах: ходьбі та бігу, лазінні та повзанні, киданні, ловлі, метанні, стрибках.

2. Цілеспрямований вплив на розвиток сили, швидкості, координації, точності, гнучкості, рівноваги, витривалості.

3. Розширення функціональних можливостей організму: підвищення дієздатності серцево-судинної та дихальної систем, зміцнення опорно-рухового апарату.

4. Виховання організованості, дисциплінованості, сміливості, самостійності, навичок культурної поведінки та ін.

*Корекційні завдання:*

1. Нормалізація позотонічних реакцій. (*Позотонічні рефлекси* – підтримують певні співвідношення окремих частин тіла та певне положення тіла у просторі внаслідок рефлексорних змін тону під впливом пропріоцептивних подразнень, які виходять з м'язів або суглобів шиї та перепончатого лабіринту).

2. Формування сумісних рухових координацій.
3. Вироблення тонких маніпуляційних дій рук (пальців рук).
4. Корекція відділів та функцій ступні.
5. Корекція постави.
6. Нормалізація функцій дихання.

Завдання фізичного, моторно-рухового розвитку та основ здоров'я вирішуються в наступних формах:

1. На спеціальних заняттях з фізичного виховання, під час оздоровчих заходів, ранкової гімнастики.
2. Під час музичних занять (музично-дидактичних, імітаційних ігор, ігор з уявними об'єктами, музично-ритмічних рухів та ін.).
3. Під час ігор та вправ із сенсомоторного розвитку.
4. Під час спеціальних ігор та вправ, що спрямовані на сприймання та відтворення виразності основних рухів, природніх жестів, міміки.
5. Під час рухливих ігор та ігор з музичним супроводом.
6. У процесі індивідуальної корекційної роботи.

Під час організації життєдіяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку в сім'ї та дошкільному закладі, організації предметного та соціального середовища, всіх видів дитячої діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дошкільників слід враховувати необхідність забезпечення повноцінного фізичного розвитку. У режимі дня дитини повинні бути передбачені заняття з фізичного виховання, ігри та розваги на повітрі, під час проведення яких враховуються регіональні та кліматичні умови.

Заняття з фізичного виховання плануються так, щоб за їх допомогою вирішувалися як загальноосвітні, так і корекційні завдання. У заняття включаються фізичні вправи, спрямовані на розвиток всіх основних рухів (ходьба, біг, стрибки, лазіння, повзання, метання), а також загально-розвивальні вправи, спрямовані на зміцнення м'язів спини, плечового пояса та ніг, координацію рухів, формування правильної постави, розвиток рівноваги та ін.

Стратегія організації фізичного виховання повинна розроблятися з урахуванням фізіологічних механізмів становлення руху в процесі розвитку зростаючого дитячого організму. Довільність, що необхідна для здійснення фізичних рухів та утримання тіла у певному положенні, зміцнює психіку, розвиває взаємодію в діяльності фізичного та психічного. Таким чином, під час виконання фізичних вправ в сім'ї, та на заняттях у дитячому закладі доцільно пропонувати дітям зазначеної категорії основні види рухів у такій послідовності: спочатку рухи на розтягування в положенні лежачи, далі повзання і рухи в положенні низького присіду та на колінах, а потім перехід до вправ у вертикальному положенні (ходьба, лазіння, біг, метання і лише потім стрибки), а вже надалі – рухливі ігри.

Досить важливим аспектом фізичного розвитку і виховання є навчання розумово відсталих дітей-дошкільнят елементам спортивних ігор-розваг. Якщо дозволяє матеріально-технічна база закладу та умови забезпечення проведення спортивних розваг, рекомендується використовувати санчата,

лижі, дитячі велосипеди та самокати. Спортивні ігри сприяють покращенню функції дихання, кровообігу, загартовують, тренують вестибулярний апарат.

У дошкільному закладі режим дня дитини передбачає заняття з фізичного виховання, ігри та розваги на повітрі, окремі процедури, що загартовують, під час проведення яких враховуються регіональні та кліматичні умови. Основною формою навчання дітей рухам визнані заняття, що проводяться інструктором з фізичної культури (або вихователем). У той же час значне місце в системі фізичного виховання займають рухливі ігри, що широко застосовуються музичним керівником на заняттях з музики, ритміки, театралізованої діяльності, а також під час прогулянок, що проводяться вихователем.

Зазвичай, розумово відсталі діти дошкільного віку мають цілий ряд другорядних відхилень у розвитку, в тому числі і фізичному, що найчастіше висловлюється в обмеженому спілкуванні хворих дітей з іншими дітьми та предметами, зниженні рухового режиму і як наслідок – функціональних навантажень, що незадовільно позначається на загальному морфо-функціональному розвитку дитини. Окрім цього, діти мають специфічні порушення моторної сфери, такі як порушення координації, наявність мимовільних співдружних рухів, обмеження тонких маніпуляційних рухів кисті та пальців, неузгодженість просторово-часового сприймання, патологічні шийно-тонічні реакції тощо. Усі зазначені рухові порушення негативно позначаються на рівні прояву таких рухових якостей, як сила, швидкість, спритність, витривалість, гнучкість, що лежать в основі виявлення різних рухових умінь як на заняттях із фізичної культури, так і в повсякденній навчальній та практичній діяльності, а також і в подальшому житті.

Таким чином, метою фізичного виховання в спеціальних дошкільних навчальних закладах для розумово відсталих дітей є створення засобами фізичного виховання умов для формування необхідних вікових статолокомоторних функцій, корекції наявних специфічних рухових порушень, забезпечення підвищенню якості основних рухів, що в комплексі повинно сприяти нормалізації комунікативних функцій дітей, формуванню предметно-практичних дій, освоєнню мікро- та макросередовища, розвитку мовлення та мислення.

#### Список використаних джерел

1. Боген М.М. Обучение двигательным действиям / М.М. Боген. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
2. Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей / Э.С. Вильчковский. – Киев: Здоровье, 1983. – 208 с.
3. Глазырина Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Л.Д. Глазырина, В.А. Овсянкин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
4. Дмитриев А.А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями / А.А. Дмитриев. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 320 с.

5. Кистяковская М.Ю. Значение ориентировочных реакций в построении движений у детей первого года жизни / М.Ю. Кистяковская // XVIII Международный психологический конгресс. – М.: Наука, 1966. – Т.3 – 256 с.
6. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 1996. – 288 с.

The article is updated special need for content development, forms and methods of teaching and remedial work in physical education and basic health in a special pre-schools. The main objectives of the program "Physical education and basic health" for preschool special education.

**Keywords:** physical education, basic health, special pre-school, mentally retarded children of preschool age.

*Отримано 14. 11.2012*

УДК 371.132:376

*О.Ю. Гноєвська*

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

В статті розглядається професійна компетентність вчителя інклюзивного навчання як соціально-педагогічна проблема, яка б забезпечувала успішне навчання дітей з особливостями розвитку в умовах загальноосвітньої школи.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, професійна компетентність вчителя, педагогічна компетентність, компетентнісний підхід.

В статье рассматривается профессиональная компетентность учителя инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема, которая обеспечит обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная компетентность учителя, педагогическая компетентность, компетентностный подход.

Враховуючи те, що кожній дитині з особливостями психофізичного розвитку гарантується право на вільний вибір освітнього закладу, кожен вчитель загальноосвітньої школи повинен бути підготовлений до здійснення своєї професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання вимагає від вчителя іншого рівня підготовки,

високого професіоналізму, творчості, не тільки володіння знаннями в галузі корекційної педагогіки, але і здатністю застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Все сказане включає в себе поняття "компетентність", що припускає цілісний досвід вирішення життєвих проблем. У цьому ракурсі важливою умовою досягнення необхідного рівня професіоналізму є формування професійної компетентності, що дозволяє вчителю ефективно здійснювати спільне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми здоровими ровесниками в умовах освітнього закладу. Перш ніж говорити про сутність інклюзивної компетентності необхідно розібратися в змісті поняття "професійна компетентність" учителя.

Уже перший досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку показує, що ефективно здійснювати навчальну діяльність в умовах загальноосвітньої школи може тільки вчитель, компетентний в даній галузі педагогічних знань. Інклюзивна компетентність є складовою частиною ширшого поняття – професійна компетентність учителя.

У психолого-педагогічній літературі поняття "компетентність" з'явилося порівняно недавно. Компетентнісний підхід до освіти сформувався в західній науковій літературі з 60-х років, а у вітчизняній – з 80-х років ХХ століття у зв'язку із більш високими вимогами ринку праці до особистості фахівця. Серед них: готовність до безперервної самоосвіти, ділових комунікацій, співпраці, дії в нестандартних ситуаціях, здатність до прийняття відповідальних рішень, вміння критично мислити, виявляти ініціативу в діяльності, усвідомлювати особисту відповідальність за результати праці, активно працювати і дотримуватися норм поведінки в конкурентному середовищі та ін. Ці вимоги продиктовані такими характеристиками сучасного ринку праці, як гнучкість, мінливість, лабільність, висока інноваційна динамічність. За цих умов одиницею виміру професійності фахівця стають не звичні знання, уміння і навички, які не дозволяють оцінити рівень підготовки фахівця, а компетентність як інтегрована характеристика особистості, що виражається в здатності виконувати практичні дії, вирішувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального і життєвого досвіду. Важливим критерієм професійної компетентності є суспільне значення результату праці особистості, її авторитет у конкретній галузі знань.

У зарубіжній літературі термін компетентність у навчанні визначають як "поглиблені знання", "професійне виконання завдання", "уміння організувати спільну діяльність". "Компетентний працівник", визначається, через індивідуально-психологічні якості фахівця (дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку), основний акцент робиться на здатності швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці (Д.Ж. Мерілл, І. Стевік, Д. Юл).

У концепції "інтегрованого розвитку компетентності" (Ст. Чінапах, Я.І. Лефстедт і Г. Вайлер) переосмислюється поняття "людський чинник", його розвиток. Автори даної концепції розширюють розуміння компетентності людини, не обмежуючи її тільки знаннями, здобутими в системі формальної освіти. Заради досягнення ефективності освіти

особистості, знання мають бути пов'язані з більш широкою сукупністю знань, умінь і навичок, що набуваються і поза системою формальної освіти. В новій моделі освіти, на переконання науковців, повинні інтегруватися інтелектуальні, фізичні, політичні, соціальні і естетичні аспекти знань, тому що, компетентність людини виступає в її самих різних проявах. Інструментами формування такої компетентності є загальна освіта, професійна підготовка, навчання без відриву від виробництва, виховання в сім'ї, соціальний розвиток, засоби масової інформації культурно-освітнянські установи та всі види діяльності людини, які сприяють виконанню індивідумом його активної ролі в суспільстві.

У психолого-педагогічній літературі 90-х років великого поширення набули поняття "професійна компетентність", "професійна компетентність педагога". Погляди дослідників на суть і структуру професійної компетентності значно розходилися. Існують різні тлумачення цього поняття. Компетентність розглядають як:

- психічний стан, який дозволяє діяти самостійно і відповідально; здатність людини володіти умінням виконувати конкретні трудові функції (О.К. Марков);
- рівень професійної освіти, досвід і індивідуальні здібності людини, її мотивоване прагнення до самоосвіти і самоудосконалення, творче і відповідальне ставлення до справи (Б.С. Гершу);
- базовий компонент педагогічної культури і умова її підвищення (Є.В. Бондаревська);
- складна освіта, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу (В.О. Сітаров);
- складна духовно-практична, соціально-обумовлена професійна підготовка, кінцевим результатом якої є ефективна практична діяльність людини; здатність до реалізації в практичній діяльності спеціальних, професійних знань, обумовлених особистісними якостями і компетенцією (Л.Н. Пономарьов).

У дослідженнях, присвячених проблемі професійної компетентності педагога, виділена низка напрямів і підходів до визначення її змісту і структури. Так, в роботі О.Є. Ломакіної представлено шість напрямів, які пов'язують досліджувану категорію з поняттям культури, з педагогічною діяльністю, з психологічною характеристикою особистості вчителя, з особистісними якостями, з рівнем освіченості фахівця, з системними характеристиками [6].

Розглянемо трактування основних підходів до визначення поняття "професійна компетентність" педагога в рамках традиційних методологічних підходів.

Системний підхід припускає розгляд будь-якого об'єкта як системи, що має певну структуру, і дозволяє виявити інтеграційні системні властивості і якісні характеристики, відсутні у окремих компонентів системи. На підставі системного підходу Т.Г. Браже і М.І. Запрудський визначають компетентність як систему, що включає знання, уміння і навички, професійно-значущі якості особистості, що забезпечують виконання

професійних обов'язків. Тобто під професійною компетентністю вони розуміють не тільки знання і уміння, але і ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, стиль взаємин з людьми, його загальну культуру здатність до розвитку свого творчого потенціалу, а також професійно-значущі якості [1, 3].

Т.Г. Браже вважає, що професійна компетентність особистості, що працює в системі "людина - людина" (педагог, лікар, юрист, робітник), визначається не тільки базовими (науковими) знаннями і уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами її діяльності, стилем взаємин з людьми, з якими вона працює, загальнокультурною, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цих складових додається і така якість професійності як володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти і взаємодіяти з духовним світом своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості. Відсутність хоча б одного з компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога [1].

М.І. Запрудський під професійною компетентністю розуміє "систему знань, умінь і навичків, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня". На думку автора, до моделі професійної компетентності входять пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, аспекти підготовки, що підлягають засвоєнню та ін.[3].

Н.В. Кузьміна розуміє компетентність як структурний компонент системи суб'єктних чинників:

- тип спрямованості - особистісний компонент;
- рівень здібностей - індивідуальний компонент;
- компетентність - професійні знання і уміння.

При цьому авторка розглядає компетентність з позиції тих наук, внесок яких в її формування є виключно важливим (педагогіка, методика, соціальна і диференціальна психологія) [5].

Професійно компетентним, згідно висловлювання А.К. Маркової, є "така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні втілюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, праця в якій досягаються достатні результати у навчанні і вихованні школярів" [7].

У трактуванні А.К. Маркової професійна компетентність представляє собою сукупність п'яти блоків професійної діяльності вчителя: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога (процесуальні показники), навчання - навчованість, виховання - вихованість (результативні показники). У середині кожного з цих блоків виділяють :

- педагогічні знання - відомості з психології, педагогіки про сутність професії вчителя, про особливості педагогічної діяльності та психічного розвитку учнів, їх вікові особливості;
- уміння - дії, виконані на достатньо високому рівні;
- професійні психологічні позиції – стійкі системи стосунків вчителя з учнем, ставлення до колег, до себе, що визначають його поведінку, його самооцінку, рівень професійних домагань тісно пов'язаний з мотивацією



вчителя, усвідомленням ним сенсу своєї праці;

- психологічні особливості (якості, що стосуються його пізнавальної сфери, - педагогічне мислення, рефлексія, самооцінка, спостережливість).

Серед необхідних педагогічних компетентностей педагога А.К.Маркова виділяє такі, як:

- спеціальна - підготовленість до самостійного здійснення професійної діяльності, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність набувати нові знання і уміння;

- соціальна - здатність жити в соціумі, готовність до групової діяльності і співпраці з іншими працівниками, брати на себе відповідальність за результати своєї праці, дотримуватись соціальних норм і правил;

- індивідуальна - готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії особистості в професійній роботі [7].

В рамках діяльнісного підходу до педагогічної праці вчителя як до багатовимірного простору, що складається з взаємозв'язаних якостей вчителя, педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, Л.М. Мітіна розробила концепцію професійного розвитку вчителя. У роботах цього дослідника в моделі особистості вчителя виділяються три інтегральні характеристики педагогічної праці: спрямованість, компетентність і емоційна гнучкість, які є інтегральними характеристиками особистості вчителя, обумовленими ефективною педагогічною працею в цілому.

За визначенням Л.М. Мітіної, поняття "Педагогічна компетентність" включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Або, іншими словами, педагогічна компетентність - це гармонійне співставлення знань предмета, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок (культури) спілкування. Авторка виділяє в структурі педагогічної компетентності дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування) [8].

Незважаючи на певну різницю в приведених вище дефініціях, основоположною складовою компетентності в трактуванні даних авторів є операційно-діяльнісний компонент, що виражається в уміннях і здібностях особистості ефективно здійснювати педагогічну діяльність. У нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що професійна компетентність педагога є умовою ефективного здійснення ним професійної діяльності і детермінована даною діяльністю.

Останім часом все частіше при оцінці ділових якостей замість поняття "професіоналізм" використовується "компетентність". Перше поняття, на думку О.М. Новікова, відноситься до технологічної підготовки. Друге - входить до змісту надпрофесійного характеру, складовими, якого є "базисні кваліфікації", тобто такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного і економічного мислення, уміння вести діалог, співпраця у колективі, спілкування з колегами [10].

Н.М. Нацаренус вважає, що "професійна компетентність" - якісна

характеристика суб'єкта, що набувається ним у процесі професійного навчання. У результаті самостійної роботи вона згодом трансформується в професійність, що є свідченням оволодіння професією, виражається в умінні творчо користуватися засвоєною в процесі навчання інформацією" [9].

Враховуючи вище викладене, можна зробити висновок, що в ієрархічній структурі вказаних термінів професійно-педагогічна компетентність посідає проміжне місце між професійністю вчителя, яка є "високим рівнем майстерності в певному роді занять", і готовністю його до педагогічної діяльності.

Для успішної реалізації інклюзивного навчання потрібна спеціальна підготовка кадрів, оскільки є різні категорії дітей із різними відхиленнями. Це можуть бути діти з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, порушеннями зору, слуху, мовлення та інші. У зв'язку з цим навчально-виховний процес в закладах з інтегрованим (інклюзивним навчанням повинен бути диференційованим та враховувати особливості психофізичного розвитку кожної нозології дітей, їхні потенційні можливості. Враховуючи складність і багатоаспектність роботи вчителя інклюзивного навчання, у штатному розкладі школи має бути посада корекційний педагог інклюзивної освіти, який допомагатиме вчителю.

Корекційний педагог інклюзивної освіти - друга ключова особа інклюзивного навчання дітей з різними здібностями, яка має спеціальну вищу освіту. Корекційний педагог здійснює комплексне обстеження школярів з особливостями психофізичного розвитку, а також дітей групи ризику; допомагає вчителю інклюзивного класу в організації навчально-виховного процесу дітей цієї категорії на рівні їхніх пізнавальних можливостей і потреб; створює умови для якісного опанування учнями знань відповідно до державного спеціального стандарту; розробляє, впроваджує індивідуальні програми для окремих учнів за згоди батьків; здійснює особистісно-орієнтований підхід до визначення обсягу, характеру навчального матеріалу на кожний урок, форм, методів і темпу навчальної роботи, які максимально відповідають пізнавальним можливостям школярів; реалізує на практиці комплекс заходів психолого-педагогічної, корекційної допомоги стосовно абілітації, реабілітації, соціальної адаптації, спрямованих на розвиток психічних функцій, виправлення порушень мовлення, інтелекту, зору, слуху, опорно-рухового апарату у навчанні, спілкуванні, поведінці, дає рекомендації педагогам і батькам цих дітей із зазначених питань ("Дефектологічний словник" За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова).

Перший досвід навчання дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому закладі разом зі здоровими ровесниками показує, що найважливішою умовою успішного розвитку таких дітей є тісна співпраця всіх педагогів школи, командний підхід всіх фахівців (вчителя, корекційного педагога, психолога, логопеда) до реалізації принципу єдності діагностичної, освітньої, виховної і корекційної функції навчання. Навчальні програми підготовки учителів масової школи до впровадження інтегрованої чи інклюзивної освіти мають націлювати їх на те, що властиві

дітям порушення психофізичного розвитку мають динамічний характер, а тому в умовах спеціально організованого навчання і виховання вони здатні до розвитку, внаслідок чого пізнавальні можливості таких дітей з кожним роком навчання все більше розширюватимуться, відбуватимуться помітні зміни у ставленні їх до учбової роботи та оцінки вчителям результатів їхньої навчальної діяльності.

Учителі масової школи мають усвідомити, що навчання провідний засіб корекції недоліків розвитку дітей з психофізичними вадами. Перебуваючи у єдності з розвитком навчання виступає в якості провідного засобу корекції всіх сфер психічного і фізичного розвитку дитини. Уміло використовуючи зміст навчального матеріалу та методи виправлення в учнів недоліків у розвитку таких психічних процесів, як сприймання, запам'ятовування, відтворення, уявлення, мовлення, мислення, формування моральних поглядів і переконань, емоційно - вольової сфери, поведінки.

Тож, відповідна підготовка педагогів є необхідною передумовою впровадження і розвитку різних моделей освітньої інтеграції. Вона має надаватись і як елемент базової освіти, а також у вигляді перепідготовки, проведення тренінгів.

Роботу з підвищення кваліфікації вчителів для роботи в закладах з освітньою інтеграцією здійснюють обласні ІІПО та науково-дослідний центр інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Завдання і функції центру:

1. Організація, координація та проведення наукових і прикладних досліджень відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт.
2. Створення організаційно-методичних умов та розробка технологій впровадження продуктів діяльності Центру.
3. Організація впровадження результатів досліджень і розробок у навчальний процес.
4. Організація і проведення наукових виставок, семінарів, нарад, конференцій, засідань круглих столів, що забезпечує пропагування наукових і освітніх досягнень Університету.
5. Сприяння підвищенню якості підготовки фахівців: бакалаврів, спеціалістів, магістрів, аспірантів та докторантів.
6. Сприяння розробці і впровадженні дидактичних, технічних і допоміжних засобів створення розвивального середовища в школі та сім'ї, наданні абілітаційних, корекційних, реабілітаційних та інших послуг дітям і батькам з особливостями розвитку на базі Центру.

Центр надає консультаційну допомогу вчителям, батькам щодо роботи з такими дітьми та рекомендації, щодо структури змісту індивідуальних планів навчальної роботи з різними категоріями дітей з метою підготовки їх до навчання в школі.

Переконана, що безумовно підготовка компетентного спеціаліста вимагає організація цілеспрямованого навчально-виховного процесу. Одержані вчителями спеціальні знання, уміння і навички з основ педагогіки інклюзивного навчання сприятимуть не тільки реалізації системного психолого-педагогічного супроводу учнів з особливостями психофізичного розвитку, а й попередженню причин низької успішності,

негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки, порушення психічного здоров'я у дітей зі збереженим інтелектом, здійсненню особистісно-орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів до визначення рівня їх знань та використання корекційно спрямованих методів навчання учнів з низьким рівнем здатностей (тимчасова затримка психічного розвитку, педагогічна занедбаність, незначні порушення слуху, зору, мовлення) попередженню неуспішності їх ще на ранніх етапах розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя [Текст] / Т.Г. Браже // Педагогика. – № 2. – 1993. – С.70-73.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 538 с.
3. Запрудский Н.И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов [Текст]: Дисс. в форме научного доклада... докт.пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Запрудский. – Минск: НИИ педагогики, 1993. – 36 с.
4. Ключева Н.В. Успешность обучения при групповой форме его организации [Текст]: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Ключева. - Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1987. – 223 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Е. Ломакина. – Волгоград: Знамя, 1998. – 194 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Прогресс, 1993. – 192 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 46 с.
9. Нацаренус Н.Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов факультета дошкольного воспитания педагогических вузов [Текст]: Автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Нацаренус. – М.: НИИ коррекционной педагогики, 1998. – 17 с.
10. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования [Текст] / А.М. Новиков // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3-8.

In the article the professional competence of teachers inclusive education as a social and educational problem that would ensure the successful education of children with special needs in general schools.

**Keywords:** inclusive education, professional competence of teacher, pedagogical competence of teacher, competence approach.

Отримано 9.11.2012

## ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У статті розглядаються основні напрямки при формуванні у студентів спеціальної освіти професійних (методичних) компетенцій. Пропонуються питання і завдання, які дозволяють визначити рівні сформованості у студентів методичної компетентності (на прикладі викладання математики).

**Ключові слова:** компетенція, професійна (методична) компетенція, навчальна компетенція; конструктивно-прогностична компетенція.

В статье рассматриваются основные направления в формировании у студентов специального образования профессиональных (методических) компетенций. Представлены вопросы и задания, позволяющие определять уровни сформированности у студентов методической компетенции (на примере методики преподавания математики).

**Ключевые слова:** Компетенция; профессиональная (методическая) компетенция; учебная компетенция; конструктивно-прогностическая компетенция.

Термин "компетенция" позаимствован из профессиональной среды и предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению профессиональной деятельности, отношения к своей профессии как ценности. Понятие компетенция в образовательном процессе имеет различное определение. По определению А.В. Хуторского "компетенция" - это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов, деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [2].

В методической подготовке студентов реализуется не модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, а модель интегрального типа. Выпускник факультета специального образования (г. Минск, БГПУ им.М.Танка) осуществляет обучение детей математике (элементам арифметики, практической математике) в учреждениях образования различного типа и по соответствующим программам.

Изучение дисциплины "Методика преподавания математики" ориентировано на формирование учебных компетенций (умение

диагностировать уровень готовности учащихся к изучению математики, анализировать, обобщать материалы, которые, отражают общее и специфическое в формировании у учащихся практико-ориентированных математических знаний, умений).

Составляющими методической компетенции являются: диагностическая, конструктивно-прогностическая, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательская компетенции [3].

Исследовательские компетенции определяются, как способность систематизировать научные данные методического характера, изучать готовность учащихся к обучению математике.

Коммуникативные компетенции (принимать участие в обсуждении методических проблем, аргументировано защищать свою точку зрения).

На компетентностной основе разработано содержание практикума по методике обучения математике учащихся вспомогательной школы [1]. Особенностью структуры практикума является определение цели, которая конкретизирует формируемые компетенции, определение вопросов для обсуждения, содержание практических заданий, выполняемых в аудитории и заданий для самостоятельного выполнения при подготовке к занятию. Определено содержание заданий для индивидуального выполнения студентами и представлены конспекты лекций (обзорная информация по теме). Практикум полностью раскрывает содержание программы по дисциплине, позволяет обеспечить управляемую самостоятельную работу студентов и эффективный контроль за ее результатами.

Исследовательские компетенции формируются в процессе целенаправленного анализа программ (охарактеризовать преемственность в содержании раздела программы: нумерация чисел, арифметические действия, математические задачи, величины): изучить материалы раскрывающие вопросы специальной методики обучения математике и подготовить аналитическое сообщение.

Выполнить сопоставительный анализ содержания программ обучения учащихся математике, разработанных в Республике Беларусь и в России (школа VIII вида); программ 1-10 классов вспомогательной школы и 1-4 классов массовой общеобразовательной школы.

Учебные компетенции получают отражение в формировании у студентов умений логико-дидактического анализа содержания учебников математики по таким позициям как эмпирическая организация математического материала, логическая, применение математических теорий.

Представленные в учебном пособии конспекты лекций, позволяют систематизировать знания методики, акцентировать внимание на положениях, которые отражают специфику коррекционно-образовательного процесса. Завершают содержание лекций вопросы и задания для самоконтроля изученного материала. Например, прокомментировать высказывания М.В.Ломоносова "Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит", Л.Н.Толстого

"Математика имеет своей задачей не обучение счислению, но приемам человеческой при счислении" и связать с современными положениями, отражающими задачи обучения математике.

Рассмотреть в сравнительном плане возможность использования при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью математике таких методических подходов как "множество – отношение – число – величина"; "использование условных, а затем общепринятых мерок, связи величины, отношения, числа"; "обучение начинать с введения символов, знаков, буквенных обозначений".

Учебные компетенции создают основу для формирования коммуникативных компетенций в процессе моделирования ситуаций выявления у учащихся 1 класса сформированности математических знаний, умений и предпосылок для обучения математике. Существенным в формировании методической компетенции представляется выполнение тематического анализа научных материалов, которые содержат количественные и качественные показатели, характеризующие особенности овладения учащимися математическими знаниями, умениями и причины их обуславливающие.

Учебные компетенции формируются в процессе анализа ситуаций уроков. Например, учащиеся 2 класса решают задачу "Один рыбак поймал 4 рыбы, другой 3 рыбы. Сколько рыб поймали рыбаки. После записи решения ученику надо объяснить, как он решил задачу? В ответ имитируется движение удочки и вытаскивание рыб.

Учебные компетенции формируются у студентов в процессе описания структурных моделей различных видов уроков, анализа планов-конспектов уроков, разработанных учителями, студентами. На конкретных примерах раскрываются возможности реализации современных требований к уроку математики. Используя содержание учебников математики, методические пособия, студенты получают опыт в формулировке задач уроков, в оценке содержания, достоинств образовательной экскурсии как организационной формы обучения математике по сравнению с традиционным уроком, узнают о сущности практической математической компетенции как конечного результата обучения математике учащихся 1-го отделения вспомогательной школы, класса интегрированного обучения.

Формирование методической компетенции и ее составляющих (учебная, исследовательская, коммуникативная) происходит в процессе анализа содержания учебников математики, выделения заданий репродуктивного, познавательно-практического, познавательно-поискового, творческого характера и определения их в качестве компонентов домашнего задания для учащихся с различным уровнем познавательных возможностей (1 отделение вспомогательной школы).

В структуре учебных занятий формированию профессиональных компетенций особо следует выделить лабораторные занятия. Наблюдение, анализ уроков в 1-ом и во 2-ом отделениях вспомогательной школы, непосредственное участие студентов в работе с детьми (помощь в выполнении учебных заданий, контроль – 2-ое отделение) позволяют

наполнить содержанием профессиональные (методические) компетенции. Лабораторные занятия проходят исключительно на базе вспомогательных школ. Они включают: разработку содержания отдельных компонентов урока, который будет посещен, подготовку материалов общего психолого-педагогического и тематического анализа уроков; анализ уроков, оформление результатов наблюдений.

Формирование умений выполнять тематический анализ урока математики представляет компонент учебных компетенций. Способность к всестороннему анализу урока, а не воспроизведение его содержания или отдельных этапов урока является сложным процессом, который определяют не только знания, умения методического характера, но и индивидуальные способности студента к анализирующей оценке наблюдаемых явлений, понятийного аппарата специальной психологии, теоретических основ математики и методики обучения. Способность к тематическому анализу урока (например, коррекционная направленность содержания, методов, приемов, средств обучения, возможности урока в формировании практической математической компетенции) формируется при условии индивидуального обучения преимущественно на лабораторных занятиях в школе. Используется воспроизведение анализа урока преподавателем, воспроизведение плана анализа урока студентом, дополнение выполненного анализа урока, самостоятельный анализ.

Необходимо время и целенаправленные упражнения в овладении анализом урока математики, ослабления или преодоления формализма, односторонности, репродуктивности воспроизводимой информации.

Профессиональные компетенции формируются в процессе решения методических задач проблемного характера. Например, студенты дают оценку возможным методическим направлениям в изучении дробей:

1. Учащиеся получают представления, соответствующие умения, изучая обыкновенные дроби.

2. Формируются представления и умения по теме "Десятичные дроби".

3. Возможно одновременное изучение разделов "Обыкновенные дроби" и "Десятичные дроби".

Учебные компетенции можно оценить по умениям студентов определить последовательность формирования у учащихся приемов сложения и вычитания десятичных дробей по степени их усложнения:

$0,7 + 0,3$	$1 - 0,7$	$6,34 + 2,86$	$0,734 + 1,879$
$3,8 + 1,12$	$8,96 - 2,5$	$0,24 + 3,531$	$8,975 - 3,96$
$7 + 0,9$	$8,75 - 6$	$9,00 - 4,57$	$3,975 + 8,96$

Многолетний опыт преподавания дисциплины "Методика преподавания математики" для студентов факультета специального образования (ранее дефектологического), научно-методическое обеспечение учебного процесса дают основание констатировать: во-первых, формирование профессиональных (методических) компетенций имеет комплексный характер, то есть все дисциплины методического цикла оказывают воздействие на формирование профессиональных компетенций;



во-вторых, реализация задач компетентностной основы профессиональной подготовки возможна при условии взаимосвязи, взаимообусловленности содержания всех видов и организационных форм занятий, в которых приоритет должен оставаться за образовательным учреждением и практики работы с детьми не только в отведенное время производственной практики; в-третьих, составляющими профессиональных компетенций следует рассматривать: диагностические; конструктивно-прогностические, коммуникативно-стимулирующие, аналитико-оценочные; исследовательские.

Актуальным является формирование у студентов мотивации к будущей профессии. Для оценки сформированности у студентов профессиональных (методических) компетенций нами разработаны вопросы и задания, выполнение которых сводится к формулировке 2-3 предложений. Использована оценка результатов в баллах:

- правильный, полный ответ – 2 балла;
- частично правильный ответ – 1 балл;
- задание не выполнено – 0 баллов.

Высчитывался средний балл, и определялись уровни сформированности у студентов методических компетенций.

Содержание вопросов и заданий:

➤ Почему формирование представлений о числах 1 – 10 осуществляется различными способами?;

➤ Почему предметно-практические действия являются обязательным условием формирования представлений о числах 1 – 10?;

➤ Чем обусловлены сложности в овладении учащимися письмом цифр?;

➤ Дискалькулия: сформулируйте основные принципы коррекции дискалькулии и направления;

➤ Почему нумерацию многозначных чисел изучают в пределах 10 000, 100 000, 1 млн. Можно ли сразу изучить числа в пределах 1 млн., начиная с 7 класса и почему?

➤ Объясните основания для использования способов получения многозначного числа и таблицы классов и разрядов.

➤ Какому способу введения понятия "Обыкновенная дробь" в методике отдается предпочтение и почему?

➤ В какой последовательности применяют наглядные пособия, и каким из них отводится преимущество?

➤ Какие знания, умения являются основой изучения нумерации десятичных дробей? Определите последовательность в изучении нумерации.

➤ Какие сложности представляет изучение раздела "Десятичные дроби" и чем они обусловлены?

➤ Почему бухгалтерские счета используют как средство обучения, когда компьютеризация учебного процесса становится основным средством обучения?

➤ Почему в обучении старшеклассников выполнению арифметических действий главным становится формирование культуры оформления

записей и обучение способам самоконтроля?

➤ Какое средство наглядности является наиболее эффективным при обучении учащихся восприятию, осмыслению условия арифметической задачи и почему?

➤ С какой целью при обучении учащихся анализу арифметической задачи используются:

- Тексты без числовых данных;
- Тексты, которые включают информацию, отражающую абсурдность ситуации;
- Условие задачи предъявляется без формулировки вопроса;
- Условие предъявляется с ошибочным набором числовых данных (лишние, недостающие).

➤ Почему решение даже простой арифметической задачи оказывается нередко сложным заданием?

➤ В чем сходство и различие в формировании геометрических знаний у учащихся младших и старших классов?

➤ Почему решение даже простой арифметической задачи вызывает трудности у учащихся?

➤ Какой из способов конкретизации условия задачи является наиболее эффективным и почему?

➤ С какой целью в обучении анализу арифметической задачи используются:

- Тексты, которые не имеют отношения к арифметической задачи;

#### Список використаних джерел:

1. Гриханов, В.П. Практикум по методике обучения математике учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие/ В.П.Гриханов. – Минск: БГПУ, 2003. – 78с.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А.В. Хуторской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2004. - № 3. – С. 3-9.
3. Шинкаренко, В.А. Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования// В.А.Шинкаренко// Спецыяльная адукацыя. – 2008. - № 6. – С. 3-5.

The article examines the basic directions in formation of professional (methodical) competencies at students of faculty of special education. Questions and tasks are presented, allowing to define levels of formation of methodical competence (on an example of a procedure of teaching of mathematics) at students.

**Keywords:** competence, professional (methodical) competence, educational competence, structurally-prognostic competence.

Отримано 17.11. 2012

## СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх спеціалістів загальноосвітніх закладів до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Сучасні вимоги до підготовки розглянуті виходячи з основних положень Федеральних державних вимог до структури основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти і Федерального державного загальноосвітнього стандарту початкової загальної освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з обмеженими можливостями здоров'я.

Статья посвящена проблеме подготовки будущих специалистов общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные требования к подготовке рассмотрены исходя из основных положений Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Идея интегрированного обучения в настоящее время является одной из самых обсуждаемых и на страницах специализированных изданий, и в кабинетах специалистов, занимающихся обучением и воспитанием детей с нарушениями развития, и на местах в массовых и специальных школах и дошкольных образовательных учреждениях. Интеграция выступает актуальным направлением модернизации современного общего и специального образования, причем под интеграцией в широком смысле понимается предоставление права и возможности человеку с ограниченными возможностями здоровья участия во всех видах социальной жизни, в том числе и образовании, наравне с остальными членами общества. Интеграция в общеобразовательном учреждении рассматривается как возможность ребенка с особыми образовательными потребностями обучаться в обычной школе или детском саду в среде нормально развивающихся сверстников.

Современные правовые акты гарантируют детям с ОВЗ равные права в получении образования в любом типе образовательного учреждения. Поэтому современные нормативные документы по организации системы

общего образования обязательным разделом включают программу коррекционной помощи детям с ОВЗ. Так, Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ) учитывают особенности реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе федеральных требований разрабатываются и примерная основная общеобразовательная программа (ООП) дошкольного образования детей с нормативным развитием, и примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

ФГТ предусматривает включение в ООП особого раздела программы "Содержание коррекционной работы", который обязательно разрабатывается при воспитании в образовательном учреждении детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. При этом отмечается, что содержание коррекционной работы должно быть направлено на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении Программы.

Содержание коррекционной работы в дошкольном учреждении должно обеспечивать:

выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы и их интеграции в образовательном учреждении.

В соответствии с обязательным содержанием коррекционной помощи детям с ОВЗ, отраженным в ФГТ, специалисты дошкольного образовательного учреждения должны быть готовыми к осуществлению системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса. Обязательным элементом комплексного сопровождения выступает психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей и мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Создание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, предусматривает использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных методических пособий и дидактических материалов, технических средств

обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

В ФГТ отражена необходимость взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий воспитателей, специалистов образовательного учреждения (музыкального руководителя, воспитателя или инструктора по физической культуре, других педагогов), специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области оказания поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с тяжелыми нарушениями в развитии при невозможности комплексного усвоения Программы из-за тяжести физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке психолого-медико-педагогической комиссией, содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию воспитанника и формирование практически-ориентированных навыков.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) также обязательным элементом ООП общеобразовательного учреждения, принявшего в свои стены ребёнка с ОВЗ, рассматривает программу коррекционной работы. Данная программа должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Программа коррекционной работы в начальной школе должна обеспечивать:

выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Содержание программы коррекционной работы, регламентированное ФГОС НОО, имеет те же составляющие, что и программа коррекционной работы по ФГТ, и включает:

перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с

ограниченными возможностями здоровья, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования;

систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий;

описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов общества, который должен обеспечиваться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

планируемые результаты коррекционной работы.

Таким образом, при подготовке будущих специалистов общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, в первую очередь необходимо ориентироваться на общие потребности образовательных учреждений, отраженные в ФГТ и ФГОС НОО. Требования к уровню подготовки выпускников вуза заложены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и отражены в перечне компетенций, которыми должен владеть выпускник к моменту окончания учебного заведения.

В данной статье мы не пытаемся подвергнуть сомнению необходимость формирования всех компетенций, заложенных в ФГОС ВПО, однако особо выделим те, которые, как мы считаем, необходимы для реализации выпускниками инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учреждений.

К осуществлению инклюзивного образования по идее должны быть готовы студенты направлений подготовки Педагогического, Психолого-педагогического и Специального (дефектологического) образования, однако на практике в основном будущие специалисты в области коррекционной педагогики наиболее серьезно готовятся к работе в условиях интеграции.

В стандарте направления подготовки Специальное (дефектологическое)

образование заложено наибольшее количество компетенций, связанных с подготовкой к инклюзивному образованию, и это понятно. Ведь выпускники именно данного направления готовятся к реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в любых институциональных условиях.

Наиболее весомыми для реализации инклюзивного образования представляются профессиональные компетенции (ПК):

*в области коррекционно-педагогической деятельности:*

способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ (ПК-1);

готовность к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ (ПК-2);

способность к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования (ПК-3);

готовность к взаимодействию с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-4);

*в области диагностико-консультативной деятельности:*

способность организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории (ПК-5);

способность к анализу результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных (клинико-психолого-педагогических) классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики (ПК-6);

способность осуществлять динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности (ПК-7);

готовность к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения (ПК-8);

*в области исследовательской деятельности:*

готовность к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности (ПК-9);

способность к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности (ПК-10);

готовность к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу (ПК-11);

способность использовать данные медицинской документации в процессе организации и осуществления коррекционно-педагогической работы с лицами с ОВЗ (ПК-12);

*в области культурно-просветительской деятельности:*

готовность к формированию общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья и к взаимодействию с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями (ПК-13);

способность осуществлять работу по популяризации дефектологических знаний среди населения (ПК-14).

Выделим из профессиональных компетенций наиболее существенные для реализации конкретных направлений деятельности, которые отражены в содержании ФГТ и ФГОС НОО. Так, для выявления особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии, необходима сформированность следующих компетенций: ПК-5, ПК-6, ПК-12. Для осуществления индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей необходимы компетенции ПК-1 и ПК-3. Для мониторинга динамики развития детей, их успешности в освоении основной общеобразовательной программы дошкольного или начального общего образования необходимо овладение следующими компетенциями: ПК-7 и ПК-9. Помимо этого, необходимость взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий педагогов, специалистов образовательного учреждения, специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области оказания поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья, предполагает сформированность таких компетенций, как ПК-2, ПК-4, ПК-8, ПК-13 и ПК-14.

Кроме этого, и ФГТ и ФГОС НОО предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий. Для реализации данных условий у выпускника вуза должны быть сформированы специальные профессиональные компетенции. Специальные компетенции в стандарте не прописаны, они формулируются выпускающими кафедрами самостоятельно. Поскольку наша кафедра готовит бакалавров Специального (дефектологического) образования по профилю Логопедия, нами решено формировать у студентов следующие специальные компетенции:

способность к выявлению и учету индивидуально-типологических проявлений речевого дефекта и различий в динамике его преодоления (СК-1);



готовность к использованию результатов диагностического обследования для составления и реализации индивидуальных программ коррекции нарушенных функций в соответствии с видом, формой и степенью речевых расстройств (СК-2);

готовность к проведению работы по профилактике вторичных нарушений речезыкового, сенсомоторного и когнитивного развития (СК-3);

готовность к методически обоснованному ведению документации учителя-логопеда в различных институциональных условиях (СК-4);

готовность к реализации в профессиональной деятельности современных логопедических технологий (СК-5);

готовность к проведению логопедических занятий с детьми с сочетанными нарушениями в развитии (СК-6);

готовность к проведению систематической работы с социальным окружением ребенка, вовлечению его в решение коррекционно-педагогических и реабилитационных задач обучения и воспитания детей с нарушениями речи (СК-7);

готовность к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях учреждений помощи лицам с нарушениями речи (СК-8) (лишь данная компетенция не актуальна применительно к условиям интегрированного образования).

Таким образом, формирование профессиональных компетенций в области инклюзивного образования у выпускников вуза является требованием времени, запросом образовательной практики, отраженной в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

#### **Список використаних джерел:**

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование.

The article is devoted to the problem of training of the future specialists of institutions of General education to inclusive education of children with disabilities. Modern requirements to the preparation of the considered on the basis of the main provisions of the Federal state requirements to the structure of the basic General educational programs of preschool education and the Federal state educational standard of basic General education.

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities

*Отримано 5. 11.2012*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАВА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НА ОХОРОНУ ЗДОРОВ'Я: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В статті обґрунтовано напрями діяльності школи в контексті реалізації права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я.

**Ключові слова:** діти з особливостями психофізичного розвитку, право на охорону здоров'я.

В статті обґрунтовано напрями діяльності школи в контексті реалізації права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я.

**Ключевые слова:** дети с особенностями психофизического развития, право на охрану здоровья.

Загальновідомо, що зміцнення й захист здоров'я – найважливіша умова забезпечення благополуччя й гідного існування людини. З іншого боку, здоров'я є найважливішою цінністю не тільки для самої людини, але й для суспільства в цілому. Тому суспільство зацікавлене в збереженні здоров'я підростаючого покоління, тобто існує соціальне замовлення на виховання здорової людини. Школа є одним з найбільш впливових на свідомість дитини середовищем. Крім того, організація навчально-виховного процесу відбиває потреби, що існують у суспільному житті. Так, сьогодні, крім загальновідомих навчальних, корекційно-розвиткових і виховних цілей, актуальною є мета збереження здоров'я дітей. Дослідниками в галузі педагогіки встановлено, що навчальний заклад спроможний позитивно впливати на ставлення дітей до зміцнення та підтримки свого здоров'я (Ш. Амонашвілі, О. Дубровський, В. Сухомлинський, І. Якиманська та ін.). У той же час, здоров'я дитини є однією з умов її ефективної участі в навчально-виховному процесі. Різні відхилення та погіршення, що виникають у стані здоров'я, створюють дитині перешкоди на шляху досягнення успіхів у навчанні й тим самим утруднюють процес засвоєння нею соціального досвіду. Таким чином, для забезпечення дітям якнайкращих можливостей соціального розвитку, необхідно в навчально-виховному процесі приділяти увагу охороні, а по можливості й зміцненню їхнього здоров'я.

Питання реалізації здоров'язбережувального підходу в освіті висвітлено в працях О. Безпалько, Н. Бібік, М. Гончаренко, О. Іонової, В. Оржеховської, Н. Побірченко та ін. Проте, статистичні дані щодо здоров'я дітей засвідчують недостатню ефективність заходів, що здійснюються навчальними закладами в даному напрямку. Так

українською дослідницею в галузі медицини В. Махнюк на підставі аналізу статистичних даних і результатів наукових досліджень протягом останнього десятиріччя зроблено висновок про значне зростання захворюваності дитячого населення країни. Зокрема, дослідницею звертається увага на суттєве зростання в дітей складних системних захворювань, частий перехід гострих захворювань у хронічні форми та різке збільшення кількості дітей, які мають вроджені аномалії внутрішніх органів [3, с. 2].

Згідно із Законом України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" (1992 р.), кожна людина має природне невід'ємне і непорушне право на охорону здоров'я. Стосовно дітей дане положення конкретизується статтею 6 Закону України "Про охорону дитинства" (2001 р.), згідно з якою держава гарантує дитині право на охорону здоров'я, безоплатну кваліфіковану медичну допомогу в державних і комунальних закладах охорони здоров'я, сприяє створенню безпечних умов для життя і здорового розвитку дитини, раціонального харчування, формуванню навичок здорового способу життя. Поняття "здоров'я" як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад на законодавчому рівні вперше визначено Статутом Всесвітньої організації охорони здоров'я (прийнятий у 1946 р., чинний з 1948 р.). Таке ж визначення дається й у Законі України "Основи законодавства України про охорону здоров'я".

Аналіз вітчизняного законодавства показав, що в ньому відсутні безпосередні визначення понять "охорона здоров'я" та "право на охорону здоров'я". За роз'ясненням першого з цих понять ми звернулися до Великого тлумачного словника сучасної української мови: "охорона здоров'я – система заходів, спрямованих на збереження і підвищення рівня здоров'я кожної окремої людини і населення в цілому" [1, с. 870]. Оскільки "права людини – забезпечені законом можливості мати, користуватися та розпоряджатися соціальними благами й цінностями, користуватися основними цінностями у встановлених законом межах" [там же, с. 1101], природно припустити, що зміст права на охорону здоров'я становлять створені державою умови, що забезпечуватимуть людині стан фізичного, психічного і соціального благополуччя.

Низку заходів, які має здійснювати держава для забезпечення гарантованого дитині права на охорону здоров'я, визначено Законом України "Про охорону дитинства". Це, насамперед: 1) заходи щодо зниження рівня дитячої смертності; 2) надання дітям необхідної медичної допомоги, пільгове забезпечення дітей ліками та харчуванням у порядку, встановленому законодавством; 3) боротьба з хворобами і недоїданням; 4) створення безпечних і здорових умов праці; 5) надання матерям належних послуг з охорони здоров'я у допологовий і післяпологовий періоди; 6) забезпечення батьків і дітей інформацією щодо охорони здоров'я, розвиток просвітницької роботи. На нашу думку, пункт 4 доцільно доповнити фразою "створення безпечних і здорових умов навчання", оскільки, як буде показано далі, шкільні роки часто негативно позначаються на здоров'ї дітей. Зазначимо також, що частину роботи,

визначеної пунктом 6, мають виконувати педагоги навчального закладу, який відвідує дитина.

**Мета даної статті** – обґрунтувати напрями діяльності школи (як спеціальної, так й інклюзивної) в контексті реалізації права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я.

Зазначимо, що школа є важливим елементом системи забезпечення прав дітей, яка традиційно розглядається як інститут соціалізації дитини (Г. Лактіонова, А. Мудрик, Ж. Петрочко, М. Плоткін, О. Сухомлинська та ін.). Школа структурує та організовує час дитини, забезпечує захист її здоров'я, допомагає виробити режим і спосіб життя відповідно до індивідуальних схильностей і здібностей. Дослідником у галузі медицини Г. Даниленком на підставі узагальнення даних вітчизняних та зарубіжних науковців зроблено висновок, що школа є незамінною та практично єдиною (після сім'ї) системою, яка спроможна впливати на стан здоров'я підростаючого покоління, причому як в позитивному (створення й підтримка оздоровчого середовища), так і в негативному (загострення хронічних захворювань, погіршення соматичного стану тощо) плані [2]. Тому проблема формування здоров'я школярів є важливою складовою майже всіх сучасних педагогічних інноваційних технологій (В. Базарний, В. Горащук, Б. Долинський, О. Івахно, І. Зверева та ін.).

Одним з найважливіших педагогічних завдань є підготовка не тільки високоосвіченої, але й здорової людини. На жаль, у погоні за результатами успішності часом не враховуються можливості учнів, резерви їхнього здоров'я.

У працях дослідників у галузі фізіології, валеології, педагогіки показано, що між здоров'ям людини й тією діяльністю, якою вона займається існують явні зв'язки. Ці зв'язки проявляються подвійно. З одного боку, у процесі виконання певної діяльності людина найчастіше зустрічається з тими чи іншими позитивними або негативними впливами на здоров'я, обумовленими характером даної діяльності. З іншого боку, особливості людини (у тому числі й особливості здоров'я) мають важливе значення з погляду успішності виконання нею тієї або іншої діяльності (В. Колбанов, Н. Полетаєва, Л. Татарнікова, Ю. Бойчук та ін.). У більш загальному розумінні, практично завжди якість певної діяльності людини залежить від рівня її фізичного, психічного та соціального здоров'я. У цьому також проявляється взаємозв'язок між здоров'ям людини й виконуваними нею видами діяльності.

Розглядаючи навчання як один з основних видів діяльності дитини шкільного віку, зазначимо, що, з одного боку, воно веде до психічного розвитку особистості, але з іншого боку, це ще й джерело певних навантажень на психіку дітей і, за певних умов, на їхнє здоров'я в цілому (Ю. Бабанський, Л. Мاستрянська, В. Синьов та ін.). З погляду фізіології, усяка більш-менш тривала робота приводить до стомлення організму, тому що в процесі роботи запаси енергії, накопичені в клітинах, поступово виснажуються. Збільшення розумового стомлення виражається в зниженні працездатності. При цьому зменшується кількість і погіршується якість зробленого, слабшають увага й пам'ять, з'являється непевність. У дітей

спостерігаються млявість, неуважність, сонливість, недостатня концентрація уваги тощо (М. Матюшонок, І. Павлов, М. Сапін, І. Сеченов, Г. Цузмер та ін.).

Російським дослідником у галузі педагогіки С. Серіковим визначено наступні причини погіршення здоров'я дітей, обумовлені чинниками шкільного середовища: переповненість шкіл; незадовільний стан шкіл, потреба шкіл у капітальному ремонті; незадовільне забезпечення шкіл меблями, невідповідність меблів віковим особливостям дітей; незадовільна освітленість та температурний режим; недотримання графіку медичних оглядів дітей, формальність медоглядів, недостатня укомплектованість навчальних закладів медичними кадрами; незадовільна організація харчування дітей (відсутність контролю за якістю їжі, незбалансованість харчування); підвищене навчальне навантаження на дітей; необізнаність педагогів, зокрема керівників шкіл-інтернатів, про стан здоров'я вихованців; травматизм під час перерв та уроків фізкультури через неналежне виконання педагогами посадових інструкцій; недосконалість програм фізичного розвитку фізично та соматично ослаблених дітей [4, с. 50-58].

Подібних висновків дійшла українська дослідниця у галузі медицини В. Махнюк. На підставі узагальнення даних вітчизняних науковців, нею було встановлено, що умови навчання в частині загальноосвітніх навчальних закладів упродовж останніх десятиріч погіршуються, що призводить до значної психоемоційної напруги учнів та так званого "шкільного стресу". Головними причинами погіршення здоров'я дітей у шкільні роки В. Махнюк вважає наступні: недосконалість системи медичного обслуговування дітей в умовах школи; невідповідність матеріально-технічної бази шкіл санітарно-гігієнічним вимогам щодо водопостачання, опалення, освітлення, вентиляції; перевищення норм наповнюваності класів і, як наслідок, введення двозмінного режиму навчання; збільшення навчального навантаження і, як наслідок, зменшення часу перебування школярів на свіжому повітрі та скорочення тривалості їхнього сну [3, с. 8-10].

Проведене Г. Даниленком комплексне вивчення умов навчання й виховання дітей у школах-інтернатах також засвідчило недостатність рухової активності дітей і терміну їх перебування на відкритому повітрі. Обмежена можливість проведення вільного часу поза колективом, на думку науковця, може негативно впливати на психофізіологічний стан дітей. В результаті дослідження зроблено висновок, що для сталого позитивного впливу режиму дня на особистість необхідним є її позитивне ставлення до гігієнічних принципів діяльності, усвідомлення їх важливості для власного здоров'я та розвитку [2, с. 34].

Виходячи із цього, актуалізується проблема охорони здоров'я дітей в умовах навчального закладу. Оскільки поняття "охороняти" тлумачиться як "оберігати від небезпеки... від завдання шкоди..." [1, с. 870], можна стверджувати, що в сучасній педагогіці до терміну "охорона здоров'я" близьким є термін "здоров'язбереження", який розуміють як систему заходів, спрямованих на збереження, а, по можливості, й зміцнення

здоров'я учасників навчально-виховного процесу (Б. Долинський, В. Горашук, С. Серіков, Л. Тихомирова та ін.). Зауважимо також, що з початку ХХІ століття розвивається здоров'язберігальна педагогіка – галузь знань, що характеризує процес реалізації закладами освіти функції збереження та зміцнення здоров'я дітей [5, с. 91].

Російською дослідницею в галузі здоров'язберігальної педагогіки Л. Тихомировою визначено наступні критерії вдалого, з огляду на збереження здоров'я дітей, уроку: відсутність втоми в дітей та педагога; позитивний емоційний настрій; задоволення від виконуваної роботи та бажання її продовжувати [там же, с. 129]. Ми вважаємо за необхідне доповнити даний перелік наступними положеннями: дотримання вчителем санітарно-гігієнічних норм; забезпечення рухової активності дітей (динамічні паузи, фізкультхвилинки); відповідність посадки дітей їхнім психофізичним особливостям; дотримання зороохоронного режиму; запобігання виникненню втоми, дозування розумового та зорового навантаження, чергування різних видів діяльності; створення умов для психологічного комфорту дітей; відповідність тривалості заняття можливостям дітей.

Особливої актуальності питання збереження та підтримки здоров'я набувають для дітей з особливостями психічного розвитку, адже через органічні ураження центральної нервової системи або периферичних відділів аналізаторів, а також соматичну ослабленість ці діти є надзвичайно чутливими до визначених вище несприятливих чинників шкільного середовища. Розглянемо основні психофізичні особливості дітей різних нозологічних груп.

Так, основний симптом ДЦП – рухові розлади у багатьох випадках поєднуються з порушеннями психіки, мовлення, зору, слуху, вестибулярної системи тощо. У деяких дітей спостерігається судорожний синдром. Виражена рухова патологія, яка часто поєднується із сенсорною недостатністю, може бути причиною істотного зниження активності дитини, відсутності в неї мотивації до дії й спілкування з оточуючими, порушення розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольових розладів, таких порушень уваги, як низька активність, інертність, труднощі залучення до цілеспрямованої діяльності, високе відволікання тощо (Л. Бадалян, Л. Журба, О. Мастюкова, Т. Скрипник, А. Шевцов та ін.).

Значна кількість дітей з порушеннями слуху відстають від дітей, які нормально чують, у розвитку рухової сфери. Таке відставання виражається у певній нестійкості, утрудненні у збереженні статичної й динамічної рівноваги, недостатньо точній координації та невпевненості рухів, відносно низькому рівні розвитку просторового орієнтування тощо. У більшості дітей є відставання в розвитку дрібних рухів пальців рук, артикуляційного апарата. Низька, у порівнянні з дітьми, які нормально чують, швидкість виконання окремих рухів сповільнює темп діяльності в цілому. Це пояснюється тим, що втрата слуху робить менш повним процес відбиття виконуваних дій і менш точним і швидким їх коригування (Н. Байкіна, М. Букун, О. Гозова, І. Ляхова та ін.). Особливості розвитку уваги дітей з

порушеннями слуху пов'язані з тим, що для них більшого значення має зорове сприйняття, ніж слухове, тобто основне навантаження з переробки інформації припадає на зоровий аналізатор. Так, наприклад, сприйняття словесної мови за допомогою зчитування з губ вимагає повної зосередженості на обличчі людини, сприйняття дактильної мови – на положеннях пальців рук. Цей процес можливий тільки при стійкій увазі дитини, тому глухі діти швидше й більше стомлюються, ніж діти, які чують нормально (В. Базоев, В. Пальоний, Т. Богданова, Е. Гроза, Л. Фомічова та ін.).

Порушення зору зумовлює слабкий розвиток психомоторної сфери дитини, сповільнює та утруднює формування в неї цілеспрямованих предметно-ігрових дій, обумовлює появу нав'язливих стереотипних рухів: розгойдування голови, тулуба, розмахування руками. Діти з порушеннями зору зазнають швидкого стомлення через зниження працездатності очей. Їм властиві порушення рухової сфери, труднощі зорово-рухової орієнтації, що приводить до гіподинамії, а відтак – до зниження функціональних можливостей організму (М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, Є. Синьова та ін.).

Олігофренія може бути ускладненою порушеннями динаміки нервових процесів, сенсорно-моторними вадами, розладами емоційно-вольової сфери. Порушення динаміки нервових процесів може виявлятися або у слабкості процесів збудження та гальмування, або у переважанні одного з них. У цих випадках до недорозвитку пізнавальних можливостей дитини додаються порушення її діяльності та поведінки. Нейродинамічні розлади позначаються, насамперед, на організаційному боці діяльності, оскільки в дітей з таким діагнозом спостерігається швидка втомлюваність та порушення цілеспрямованості (В. Бондар, С. Забрамна, Д. Ісаєв, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

В результаті аналізу нормативно-правових документів, що регламентують діяльність загальноосвітніх шкіл та спеціальних загальноосвітніх шкіл, нами визначено наступні основні напрями діяльності школи щодо реалізації права дітей з особливостями психофізичного розвитку на охорону здоров'я:

- дотримання під час уроків та позакласних заходів гігієнічного режиму (освітлення, температурний режим, свіжість та оптимальна вологість повітря тощо);
- створення умов для психолого-педагогічної діагностики та відповідної психолого-педагогічної корекції розвитку дітей (наявність фахівців, наявність відповідно обладнаних кабінетів);
- дотримання під час уроків та позакласних заходів здоров'яохоронного режиму (дозування інтелектуального, фізичного та зорового навантаження відповідно до індивідуальних особливостей дітей: стану здоров'я, темпів роботи та швидкості наростання втоми; чергування різних видів діяльності та різнорівневих завдань у межах кожного виду; створення умов для додаткового відпочинку: на уроці – у вигляді фізкультхвилинок та емоційного розвантаження, у позакласний час – у вигляді прогулянок на свіжому повітрі або релаксації);

- здійснення лікувально-профілактичних заходів та заходів з фізичної реабілітації;
- здійснення загального загартовування дітей;
- пристосування приміщень навчального закладу до особливих потреб дітей (дотримання вимог безбар'єрної архітектури – пандуси, поручні, тактильні символи, звукове або візуальне супроводження інформації, кольорове маркування небезпечних зон тощо; безпечне та безперешкодне пересування дитини забезпечується покриттям підлоги, яке не допускає ковзання, міцним закріпленням на підлозі килимів і доріжок, зменшення висоти або демонтажем порогів; дверні ручки, крани тощо повинні мати зручну для захвата форму);
- формування в дітей та членів їхніх родин установки на сприймання захворювання дитини не як обтяжуючої життєвої обставини, а як певного способу життя; діяльність педагога в даній ситуації має бути спрямована на організацію самопізнання дитини та корекцію її самооцінки; навчання дитини ставити перед собою конкретні цілі та завдання та використовувати свої внутрішні ресурси для їх досягнення; формування в дитини емоційної стійкості та навичок саморегуляції;
- навчання дітей основних соціальних навичок, формування в них вміння піклуватися про своє здоров'я, навчання їх основним способам самопомоги при погіршенні самопочуття;
- формування в дітей культури здорового способу життя та стійкої мотивації до підтримки та збереження здоров'я;
- профілактика негативних явищ у дитячому середовищі;
- організація на базі навчальних закладів оздоровчих таборів у канікулярний час;
- інформаційно-просвітницька робота серед батьків з метою навчання їх створення здоров'язбережувального середовища вдома; форми такої роботи можуть бути різні: школи молодих батьків, сімейні і родинні клуби, постійно діючі лекторії, групові та індивідуальні консультації, конференції тощо.

Усе викладене дає підставу для наступного **висновку**. Освіта й охорона здоров'я – процеси, що характеризуються взаємним впливом та взаємним доповненням. Для того, щоб перебування у навчальному закладі сприяло збереженню та зміцненню здоров'я дітей, педагогам необхідно дотримуватися комплексу організаційно-педагогічних умов, які, з одного боку, ґрунтуються на загальних вимогах до організації навчального процесу, а з іншого – враховують структуру дефекту та індивідуальні особливості дітей з психофізичними порушеннями.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
2. Даниленко Г. М. Гігієнічні основи системної оптимізації формування здоров'я дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мед. наук: спец. 14.02. 01 "Гігієна" / Г. М. Даниленко. – К., 2007. – 40 с.



3. Махнюк В. М. Гігієнічна оцінка умов і організації навчання дітей в міських та сільських загальноосвітніх навчальних закладах в період реформування освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата мед. наук: спец. 14. 02.01 "Гігієна". – К., 2007. – 20 с.
4. Сериков С. Г. Охрана здоровья учащихся в системе учения и самообразования: науч. -метод пособие / С. Г. Сериков. – Нижний Новгород: [б.и.], 2000. – 137 с.
5. Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровье сберегающей педагогики: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Тихомирова Лариса Федоровна. – Ярославль, 2004 – 339 с.

Activities of a school in the context of the realization rights to health protection of the children with special needs are substantiated in the article.

**Keywords:** children with special needs, rights to health protection.

*Отримано 6.11.2012*

УДК 053.2:37.015.

*А.М. Ільченко*

### **ІДЕЇ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ М. МОНТЕССОРІ**

В статті проаналізовано розуміння особливостей психофізичного розвитку дітей, зокрема й з особливими потребами, італійським педагогом М. Монтессорі, висвітлено основні чинники для їхнього повноцінного раннього розвитку.

**Ключові слова:** ранній розвиток, дитина з особливостями психофізичного розвитку, педагогічна технологія М. Монтессорі, особистість, виховання.

В статье проанализировано понимание особенностей психофизического развития детей, в том числе и с нарушениями в развитии, итальянским педагогом М. Монтессори, описаны основные факторы реализации полноценного раннего развития.

**Ключевые слова:** раннее развитие, ребенок с особенностями психофизического развития, педагогическая технология М. Монтессори, личность, воспитание.

**Постановка проблеми.** Проблемі психофізичного раннього розвитку дітей відводиться важливе місце як у загальній, так і спеціальній педагогіці та психології. Нині у сучасній педагогічній науці пропонується безліч

різноманітних теорій, методик, педагогічних технологій: методики Олени та Бориса Нікітіних, Миколи Зайцева, Марії Гмошинської, методики Глена Домана, Сесіль Лупан. Актуальною залишається педагогічна технологія М. Монтесорі, яка була створена в XIX столітті італійським педагогом і доктором медицини. Основна ідея даної технології – максимально самостійний розвиток дитини в спеціально створеному розвивальному середовищі. Важливим є правильне розуміння, об'єктивна оцінка вище названих методик, що дозволить батькам, вихователям, вчителям правильно організувати ранній розвиток дітей, зокрема й тих, які мають обмежені психофізичні можливості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічна технологія М. Монтесорі висвітлена у працях провідних вчених Росії та України в галузі педагогіки, психології (Т. Афанасьєва, М. Богуславський, З. Борисова, С. Володін, М. Головка, В. Горюнова, І. Дичківська, Р. Семернікова, О. Михайлова, Н. Прибильська, Д. Сороков, М. Сорокова, С. Сумнітельна, К. Сумнітельний, М. Якімова, ін.) та представників зарубіжної наукової школи (Г. Кольберг-Шредер, Р. Крамер, П. Лілард, Е. Стендінг, Д. Фішер, Е. Хейнсток, Т. Хелбруг).

**Мета та завдання дослідження.** У зв'язку з цим **метою** даної статті є здійснення системного історико-педагогічного аналізу педагогічної технології М. Монтесорі та висвітлення внеску педагога у розв'язання проблеми раннього розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку.

**Об'єктом дослідження** було визначено педагогічну технологію М. Монтесорі, **предметом** – ідеї раннього розвитку дітей з особливими потребами в педагогічній технології М. Монтесорі.

Відповідно до предмета та мети дослідження було сформульовано наступні **завдання**: проаналізувати теоретичні засади навчання і виховання дітей з особливими потребами у працях М. Монтесорі; виявити психолого-педагогічні умови та провідні чинники реалізації ідей раннього розвитку дітей даної категорії.

Основними методами вирішення поставлених завдань були: вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми раннього розвитку дітей в технології М. Монтесорі, аналіз та систематизація теоретичних та експериментальних даних.

**Виклад основного матеріалу.** У ході аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми виявлено, що основними положеннями даної технології є визнання самоцінності дитячого життя, врахування інтересів та потреб кожної дитини, створення спеціальних умов для навчання, які б забезпечували процеси саморозвитку та самовиховання особистості, особливо в ранньому та дошкільному віці, шанобливе ставлення дорослого до дитини.

Зміст навчально-виховного процесу за ідеями М. Монтесорі – це система наукових, духовних знань, навичок та умінь, оволодіння якими забезпечує формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості. Він визначається конкретними навчальними розділами: навички практичної повсякденної діяльності, сенсорний розвиток, математика, розвиток мовлення, навчання письму та читанню, космічне

виховання. У педагогічній системі М. Монтесорі також чітко виділяються основні напрями виховання: розумове, моральне, естетичне, екологічне, трудове, фізичне виховання. Важливе місце у педагогічній системі приділяється ранньому розвитку дітей.

Розумовий та фізичний розвиток дитини починається з моменту її народження, і протікає найбільш інтенсивно у перші три роки життя, коли формуються розум і фізичні навички. Марія Монтесорі стверджувала, що новонароджена дитина – це „психічний ембріон” [8; 55], оскільки її психічні функції ще не розвинені. З народження у дитині закладена психічна сила, що допомагає їй розвиватися: „В дійсності будь-яка найпримітивніша форма життя наділена частиною психічної енергії, визначеним типом психіки” [8; 56]. Упродовж життя людина повинна сама „створювати”, „будувати” себе: „Без сумніву ранній період розвитку має створювальний характер. Не можна сказати, що при появі на світ малюк володіє хоч якоюсь частиною інтелекту, пам'яті, волі, але він готовий рости і розвиватися далі” [6; 15].

Отже, психічне життя дитини, на думку педагога, виникає ще в ембріоні й існує на кожному етапі життя. Дитина народжується із закладеними функціями, які поступово розвиваються. З першого періоду життя у дитини формується цілий комплекс психічних властивостей, людська індивідуальність. „В період від народження до 3-х років починає несвідомо для дитини відбуватися емоційний та інтелектуальний розвиток, період від 3-х до 6 років є періодом реалізації і вдосконалення...”, зазначала педагог [9; 21].

Працюючи з дітьми, М. Монтесорі дійшла висновку: все, що роблять діти, вони роблять аж ніяк не випадково, у ранньому віці вони здатні навчатися і здобувати інформацію з навколишнього світу без зусиль і несвідомо. Педагог вважала, що кожна дитина має підсвідоме прагнення до творення; вона вбирає враження не тільки розумом, але й своїм життям. Педагог розвінчала думку психологів того часу, які вважали, що це можуть робити лише діти з особливими здібностями, це стосується й дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Кожен малюк володіє „вбираючим мисленням”, за допомогою якого несвідомо накопичує враження оточуючого світу, вчиться розпізнавати об'єкти і робити висновки, засвоює стосунки, мову, рухи, поведінку, зауважувала педагог.

Оскільки діти вбирають інформацію із навколишнього середовища, то особливого значення при цьому набуває предметне і соціальне середовище, яке оточує дитину. Це середовище має бути привабливим, цікавим, таким, в якому б дитина знайшла все необхідне й корисне для свого розвитку. Оточуюче середовище має допомогти отримати різноманітні сенсорні уявлення, правильне мовлення, засоби емоційного реагування, позитивну соціальну поведінку, засоби раціональної діяльності з предметами. Те, що засвоїла, увібрала в себе дитина, формує в майбутньому її особистість [3]. Думки про те, що дитина з моменту народження постійно перебуває у взаємодії і під безпосереднім впливом оточуючого середовища, дотримувався й Л. Виготський. Середовище визначає розвиток дитини, у процесі якого відбуваються не лише кількісні зміни, а й утворюються нові властивості та якості особистості.

Таке середовище за М. Монтесорі ми назвали „виховним простором” [2]. Аналіз методичної літератури показав, що він буде ефективним при дотриманні наступних правил:

- дотримання гігієни психіки;
- поєднання гігієни фізичного виховання та вільного руху, що передбачає вільне пересування дітей у приміщенні;
- особливий підхід до естетичного оформлення приміщення, який включає в себе „художню обстановку” і допомагає привити почуття прекрасного, витончений смак;
- принцип використання „виховних речей” – донощиків, що сприяють розвитку самоуправління, вміння керувати собою;
- використання дидактичних матеріалів, що допомагають упорядкувати розуміння дитини про оточуючий світ, засвоїти навчальний матеріал;
- забезпечення свободи вибору та її ліміти, що передбачає виховання дисциплінованої дитини та допомагає відкрити у дитині задатки, сприяє природнім проявам особистості;
- створення доброзичливої атмосфери незалежності від дорослих, що сприяє розвитку самостійності, впевненості у собі;
- розумне використання елементів заохочення та покарання [2].

Спеціально створене середовище та дидактичні матеріали збагачують загальний розвиток дітей із особливими потребами, сприяють корекції та компенсації їх психічних функцій, виховують самостійність, зацікавленість у навчанні, дають можливість отримати соціальний досвід, що відповідає їх розвитку. За допомогою них дитина засвоює культуру країни, в якій живе і цивілізацію, на власному досвіді вчиться розуміти природу і орієнтуватися в ній.

Важливим елементом "виховного простору", що визначає характер розвитку дитини є свобода. Потреба у свободі сучасними педагогами і психологами визначається як однією із вихідних людських потреб. Звичайною мовою, свобода означає послаблення управління, контролю і тиску, і надання людині можливості відповідати за свій вибір, вчинки, реалізувати свою цілісність, творчий потенціал.

Свобода, за М. Монтесорі, – це засіб, який веде до більш повноцінного розвитку характеру, розуму, до вміння керувати власними вчинками. Свобода – це не вседозволеність, а використання дитиною внутрішніх потреб для реалізації можливостей. В таких умовах відбувається „самобудова” особистості дитини на основі виявлення законів її розвитку, дитина має змогу удосконалювати усі свої фізичні та психічні функції, формувати духовну цілісність і всебічно розвиватися.

За допомогою того, що дитину оточує, вона створює свою власну „розумову плоть”. Цей процес Марія Монтесорі назвала „абсорбуючим розумом”: „Немає нічого важливішого цієї абсорбуючої властивості дитячої психіки, яка формує людину і пристосовує її до будь-яких соціальних умов, до будь-якого клімату, до будь-якої країни” [9; 23]. Отже, зазначає педагог, володіючи таким неусвідомленим типом розумової діяльності, дитина робить значні успіхи у пізнанні оточуючого світу: „Дитина володіє настільки сильним сприйманням, що оточуючі предмети,

речі пробуджують в ній інтерес і ентузіазм, які пронизують все людське життя” [6; 25]. Завдяки цій особливості психіки дитина „вбирає” в себе звичаї, традиції того краю, в якому вона живе, і в решті-решт формує в собі особистість, типову для своєї місцевості.

Великого значення М. Монтессорі надавала дорослому, який повинен не нав'язувати свої ідеї, а допомагати дитині працювати над своїм розвитком, створювати відповідні умови, бути позитивним прикладом у житті: „Було б чудово, якщо б нам вдалося – розумним спілкуванням з дитиною, розумінням її життєвих потреб – продовжити той період, коли в ній діє „абсорбуючий розум”. Ми надали б велику послугу людству, якщо б змогли допомогти індивіду вбирати в себе знання, не відчуваючи втомленості...” [6; 28].

Такої думки дотримувалися й вітчизняні педагоги, психологи. Цікаво зазначити погляди Е. Еріксона, який зауважував на важливості спілкування дитини з дорослим [5]. На думку А. Дусавицького, у процесі співробітництва з дорослим, коли результат дій дитини оцінюється старшими, виникає також самосвідомість дитини – вона вчиться дивитися на себе очима інших. У дошкільному віці оцінка кожної конкретної дії сприймається дитиною як оцінка її особистості [1]. Дитина формує свою особистість через опанування загальною культурою. Якщо створити для дитини відповідні умови, можемо спостерігати, як легко, спонтанно, без тяжкої праці діти паралельно засвоюють читання, письмо, знання з природи, математики та інших наук.

Таким чином, М. Монтессорі зробила висновок, що дитячий розум може „вбирати” знання і має здатність самонавчання. Становлення людської істоти починається, передусім, із розвитку розуму. Все інше буде розвиватися за ходом розвитку психіки, яка формує якості особистості.

Відкриття в дитини „абсорбуючого розуму” стало революційним у системі виховання на той час. Педагог підкреслювала, що дитина володіє величезною створювальною енергією. Ця енергія належить неусвідомленому розуму, який має стати засобом роботи й досвіду, набутому в оточуючому середовищі. Дорослий не може звичайними (наприклад, словесними), традиційними методами навчання підступитися до розуму дитини, в повній мірі здійснити процес розкриття людських здібностей, тому слід підбирати нетрадиційні різноманітні шляхи формування особистості [7; 15].

Вивчення педагогічної спадщини М. Монтессорі показало, що виховання – це не лише засвоєння знань, умінь і навичок, але й складний процес психічного, фізичного та духовного розвитку дитини від народження, підготовка її до життя. Аналізуючи наукові праці італійського педагога щодо раннього розвитку дітей з особливими потребами, вважаємо за потрібне виділити у її педагогічній технології такі основні принципи:

1. Принцип ранньої педагогічної допомоги, що передбачає раннє втручання дорослого, спрямоване на лікувально-педагогічну корекцію порушень психофізичного розвитку дітей, та формування особистісних якостей.

2. Принцип диференційованого підходу у навчанні, що займає особливе

місце в системі індивідуалізації навчання і передбачає добір та використання варіативних завдань, методів і прийомів навчання відповідно до психофізичних особливостей різних за підготовкою груп дітей, врахування їх інтересів, здібностей, можливостей, дозування навантаження.

3. Принцип раціонального використання дидактичних матеріалів, що допомагає впорядковувати уявлення дітей з порушеннями в розвитку про оточуючий світ, отримувати знання та практичні навички, задовольняти власні потреби.

4. Принцип діяльнісного підходу у навчанні та вихованні, який враховує те, що засвоєння знань дітьми з особливостями психофізичного розвитку відбувається у процесі основних форм діяльності. Предметно-практична діяльність є специфічним засобом компенсаторного розвитку дитини.

5. Принцип педагогічного оптимізму, що базується на знаннях про потенційні можливості осіб з порушеннями психофізичного розвитку та врахуванні цих даних у практичній діяльності.

6. Принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, що ґрунтується на положенні про безмежну віру у природу дитини, її цінність у цьому світі, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості, передбачає право кожної людини, незалежно від її особливостей і можливостей, бути включеною в освітній процес.

Марія Монтесорі визначила, що діти проходять певні етапи розвитку. Беручи до уваги точку зору вчених біологів, психологів, педагогів та філософів, педагог спостерігала за розвитком дитини у двох напрямках, які генетично закладені у кожній дитині – фізичному та психічному. Розглядаючи процес розвитку дитини, наголошує М. Сорокова, педагог посилалася на роботи психологів В. Штерна, Ш. Бюлера, Е. Джонса і біолога А. Гезелла, яким, за її словами, належить ідея вікової періодизації психічного розвитку людини [154]. Як психолог, М. Монтесорі розробила власну вікову періодизацію розвитку дитини, визначивши сензитивні періоди, що впливають на формування певних психічних функцій.

Враховуючи особливості психічного і фізичного розвитку дітей з особливими потребами, педагог наголошувала на необхідності у ранньому віці розвивати сенсорні здібності, оскільки вони є основою для розвитку мислення та інших психічних процесів, розвитку рухової сфери. М. Монтесорі вбачала дві основні мети сенсомоторного виховання: біологічну і соціальну. На її думку, з біологічної точки зору вправи на розвиток сенсорики та моторики полегшують природний розвиток особистості, а з соціальної – готують дитину до життя в оточуючому середовищі. Слід зауважити, що сенсомоторне виховання є лише складовою педагогічної системи М. Монтесорі й обов'язково повинно поєднуватися з моральним і духовним розвитком.

Для сенсомоторного розвитку є сприятливим вік дитини від 0 до 5,5 років. Кожна дитина, зазвичай, може бачити, чути, відчувати властивості предметів і явищ оточуючої дійсності. Однак високий рівень розвитку органів чуття у здорової дитини, та належний рівень у дитини з

особливими потребами, можливий лише при спеціальному тренуванні. Це тренування відбувається за допомогою сенсорних Монтесорі-матеріалів, які допомагають розпізнавати властивості предметів за величиною, формою, вагою, температурою, а також вправ у соціальній поведінці дітей.

**Висновки.** Отже, використовуючи педагогічну технологію М. Монтесорі у ранньому розвитку дітей слід враховувати, що виховання дитини потрібно починати з народження й здійснювати впродовж усього життя. У немовляти існує певна психічна сила, що допомагає йому розвиватися. Тому важливо дитині раннього віку надавати належної уваги використанню внутрішніх можливостей психіки. У перші три роки життя малюк володіє „вбираючим мисленням”, за допомогою якого відбувається природне накопичення вражень про оточуючий світ, проходження первинної соціалізації, тому важливо створювати виховне, розвивальне середовище. Необхідною умовою реалізації раннього розвитку дитини є розвиток відчуттів у певному порядку та фізичний розвиток, тобто виховання сенсомоторної культури. Слід підкреслити, що дана педагогічна технологія набуває важливого значення не лише для організації раннього розвитку дітей, але й забезпечує ефективність корекційно-виховних та навчальних впливів.

#### Список використаних джерел

1. Дусавицкий А.К. Формула интереса / А.К. Дусавицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
2. Ільченко А.М. Розуміння "виховного простору" за М. Монтесорі для створення нових педагогічних технологій у спеціальній школі / А.М. Ільченко // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки. Збірник наукових праць. – Херсон, 2005. – С. 70–75.
3. Монтесорі М. Значение среды в воспитании / М. Монтесорі // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.
4. Сорокова М.Г. Система М. Монтесорі: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Г. Сорокова – М.: Изд. Центр „Академия”, 2003. – 384 с.
5. Erikson E.H. Childhood and Society. – N.Y., 1963. – P. 52–90.
6. Montessori M. Das kreative Kind. – Freiburg; Basel; Wien, 1992. – 200 p.
7. Montessori M. Reconstruction in Education. – Adyar, India: Teosophical Publishing House, 1948. – 80 p.
8. Montessori M. The Formation of Man. – New York: New American Library. – 1955. – Vol. 3. – 99 p.
9. Montessori M. What You Should Know About Your Child. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.4. – 99 p.

In article it is described of psychophysical development of children in pedagogical system M. Montessori, major factors of realization of early development of children.

**Keywords:** early development, children with the development disorders, pedagogical system M. Montessori, personality, education.

Отримано 9. 11.2012

## ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У даній статті дається характеристика розвитку сенсорно-перцептивної сфери у дошкільників з розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** сенсорно-перцептивна сфера, сенсорні еталони, дошкільники з розумовою відсталістю.

В данной статье излагаются особенности развития сенсорно-перцептивной сферы дошкольников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** сенсорно-перцептивная сфера, сенсорные эталоны, дошкольники с умственной отсталостью

Одним із основних завдань дошкільного віку є підготовка дитини до школи, яка полягає не лише у формуванні позитивного ставлення до навчання, а розвитку таких складових психіки, які необхідні для пристосування у шкільному середовищі та навчального процесу. Це насамперед стосується пізнавальної сфери дитини. Розвиток пізнавальної діяльності виявляється не тільки в тому, що в дитини збільшується обсяг знань про предмети довкілля, а й у змісті глибини пізнання.

Ефективне виконання завдань у процесі навчання, накопичення знань про навколишнє середовище досягається на основі відчуття та сприймання дитиною довкілля. Не сформованість вище вказаних процесів у дошкільників впливає на виникненні труднощів у навчанні та вихованні, накопичені певних знань та вмінь, основою яких є сенсорний розвиток. Проблемою сенсорного розвитку дошкільників займалися, як психологи (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагоги (В. Аванесова, М. Подд'яков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна).

Пізнання починається з відчуття, зі сприймання предметів і явищ. Відчуття – це відображення якостей предметів і явищ дійсності, що безпосередньо діють на органи чуття людини. Сприймання – це відображення людиною предмета або явища в цілому, коли вони безпосередньо впливають на органи чуттів [4].

Розвиток відчуттів виявляється в тому, що: загострюється абсолютна та розрізняльна чутливість, формуються, розвиваються та вдосконалюються різноманітні сенсомоторні асоціації( точність рухів і зоровий контроль над ними), мовлення (називання та узагальнення дитиною якостей предметів довкілля), чутливість(естетичні почуття). Для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й деякий досвід: знання про речі та вміння



їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини. Удосконалення сприймання невідемне від загального розвитку дитини. Сприймання – сукупність відчуттів. Чуттєве пізнання має особливо важливе значення у дошкільному віці, оскільки цей період найсприятливіший для формування органів чуття, накопичення уявлення про світ. Це привертає серйозну увагу до сенсорного розвитку у дошкільний період, який необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, сприяючи життєвій активності.

Слід зауважити, що дошкільний період – оптимальний період для розвитку пізнавальної сфери загалом, та сенсорного розвитку зокрема, який є процесом засвоєння соціального досвіду, засвоєння певних еталонів. Сенсорними еталонами для дитини можуть служити, наприклад, система геометричних форм, основні кольори, фонемі рідної мови тощо. Отже, основним завданням сенсорного виховання дошкільників є поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів.

Розвиток сприймання відбувається в процесі різноманітної діяльності (маніпуляції з предметами, ігрової, трудової тощо), кожен вид якої має свої основи і забезпечує ефективну динаміку певних сенсорних процесів.

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємозв'язані сторони засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів та явищ і оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її сприймання і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення у просторі. З розвитком сенсорики у дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями в природі і суспільстві. Із сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання, тому сенсорні здібності є фундаментом розумового розвитку.

У дітей з розумовою відсталістю відчуття і сприймання формуються дуже повільно і характеризуються недостатністю. Повноцінність відчуттів та сприймання залежить від діяльності всіх ланок аналізатора – рецепторної, що переводить фізичну енергію нервових імпульсів, провідної та центральної, яка здійснює опрацювання інформації. Рецептори у дітей з розумовою відсталістю можуть бути неушкодженими, проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів, тому і всі види відчуттів при розумовій відсталості характеризуються сповільненістю, недеференційованістю.

Сприймання, як і відчуття, поєднуються насамперед з тими аналізаторними системами, через який світ впливає на нервову систему людини. Хоча первинного пошкодження органів відчуттів при розумовій відсталості і немає, сприймання у них характеризується бідністю та неточністю. Усі властивості сприймання є недорозвиненими. Швидкості сприймання дошкільників докладно вивчена К.І.Версотською, де вказується на значне відставання порівняно з дітьми із нормальним інтелектом; М.М.Нудельман та І.М. Соловйов вказують на значну звуженість

сприймання. У розумово відсталих дітей виразно спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, їх сприйманню характерно: хаотичність, безсистемність, у процесі сприймання діти не відокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними.

Організація сприймання розумово відсталих дітей не залежить від структури предмета. Якщо дитині з нормальним психофізичним розвитком властиві цілісність та константність сприймання, що дає їм змогу впізнати предмет незалежно від його розташування, за його окремими частинами поєднати елементи в структуру, то при розумовій відсталості діти неправильно пізнають предмет за його частинами. Збільшення відстані до предмета, розташування його в незвичних умовах також позначається на тому, чи правильно дитина його сприймає. Звуження і сповільнення зорових, слухових, кінестетичних і інших сприймань порушують орієнтування в середовищі. Такі діти недостатньо можуть встановити різницю і подібність між окремими предметами, не розрізняють відтінків кольорів, недостатньо сприймають об'єм і глибину різних якостей реальних предметів, що пов'язано з порушенням аналізу і синтезу. Недостатнє сприймання при розумовій відсталості тісно пов'язане з порушенням цілеспрямованої довільної уваги, яка в учнів з порушеннями інтелекту порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням, слабкою концентрацією, швидкою виснаженістю.

Увага, на відмінну від пізнавальної діяльності, не має свого змісту. Вона розглядається як психофізіологічний процес, стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію всієї психічної діяльності. Тобто, забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації, що поступає, вибірково і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності. А також направленість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви. Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи [5]. Зокрема, розвиток уваги сприяє активізації процесів сприймання.

Розвиток сприймання дітей з порушенням інтелекту має значні відмінності від розвитку дітей з нормальним інтелектом. Оволодіваючи вибором за зразком на основі зорової орієнтації, діти, не можуть здійснити вибір із великої кількості елементів, відчувають труднощі у розрізненні близьких властивостей, не враховуючи їх у діях з дидактичними іграшками. Не досягається без спеціального навчання можливість узагальнення за виділеними ознаками, вміння побудувати за вказаною ознакою ряд предметів, знайти місце предмета у цьому ряду.

У дітей з розумовою відсталістю розвиток сприймання відбувається нерівномірно, засвоєні еталони часто виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Досить складними є взаємовідношення між сприйманням властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням цієї

властивості і можливістю здійснювати на її основі найпростіші узагальнення. Діти, які успішно виділяють властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, зовсім не виділяють їх у побуті, в самостійній діяльності.

Для дітей з порушеннями інтелекту дошкільний вік виявляється тільки початком розвитку перцептивного дії. На основі того, що з'являються у дитини інтерес до предметів, до іграшок починається ознайомлення з їх властивостями.

П'ятий рік життя стає переломним в розвитку сприйняття дитини з порушенням інтелекту.

Діти можуть робити вже вибір за зразком (за кольором, формою, величиною). У окремих дітей є також просування у розвитку цілісності сприйняття. В тих випадках коли їм вдається виконати запропоновані завдання, вони користуються зоровим співвіднесенням. До кінця дошкільного віку лише декілька більше половини розумово відсталих дітей досягають рівня розвитку сприйняття. Перцептивне орієнтування виникає у них на основі засвоєння окремих еталонів, якому сприяючи засвоєнню слова, що означають властивості і відносини, у ряді випадків вибір за словом виявляється у дітей з порушенням інтелекту менше, ніж вибір за зразком, тому що слово виділяє для дитини, що підлягає сприйняттю властивостей.

Потрібно зазначити, що найважливішою у спеціальній дошкільній педагогіці є проблема формування сенсорних еталонів у дошкільників з розумовою відсталістю, як провідної складової становлення особистості.

У цілому ряді робіт, присвячених вивченню особливостей сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту, відзначається можливість засвоєння дітьми сенсорних еталонів. Цьому сприяє мовленнєвий розвиток і засвоєння слів, що позначають еталонні властивості і відносини. У деяких випадках вибір на основі слова виявляється у розумово відсталих дошкільників більш розвиненим, ніж вибір за зразком. Це пов'язано з тим, що слово вказує на властивість, яка підлягає сприйняттю, дає фіксований еталон. Разом з тим дослідники відзначають відсутність активних мовних висловлювань і спонукальних мотивів у процесі перцептивної діяльності дітей з порушенням інтелекту (Є. А. Стребелева). Крім того, за даними С. І. Давидової, С. Г. Кім, засвоєння слів-назв сенсорних властивостей і еталонів далеко не завжди призводить до того, що розумово відсталі діти можуть враховувати зовнішні властивості предметів при вирішенні більш складних завдань. Результати проведених експериментальних досліджень свідчать про складне взаємовідносини сприйняття і мислення розумово відсталих дітей.

Таким чином, незважаючи на певні складнощі при проведенні досліджень сприйняття дітей дошкільного віку (О. П. Гаврілушкіна, 1976; А. А. Катаєва, 1977), був накопичений достатній експериментальний і практичний матеріал, що свідчить про порушення всіх компонентів перцептивної діяльності розумово відсталих дошкільників.

Теоретичні аспекти проблеми формування сенсорних еталонів у дошкільників у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях М. Монтесорі, В.П. Зінченко, М.М. Ланге, Н.Г. Гернштейн зокрема

звертається увага на характеристику: процесу перетворення сенсорної інформації та подальшої побудови перцептивного образу, адекватного об'єкту сприйняття і задачам діяльності у дошкільників (В.П. Зінченко); стадій процесу сприймання у даної категорії дітей (М.М. Ланге).

Дослідженням проблеми корекції сенсорних еталонів в дошкільній олігофренопедагогіці займалися ряд дослідників (В.В.Бобошко, А.А.Катаєва, А.Г.Обухівська, Б.В.Сермеєв, Е.А.Стребелева, В.Є.Турчинська, Д.І.Шульженко, К.В.Щербакова) [5], які спрямовували вивчення психологічних та педагогічних аспектів розвитку сенсорного сприймання у дітей з розумовою відсталістю. Слухове та зорове сприймання дітей з розумовою відсталістю характеризується недеференційованістю, недостатністю. Це в свою чергу негативно відображається на розрізненні близьких за звучанням фонема, а уже недостатність фонематичного слуху є однією з причин труднощів формування образу слова, а також розуміння зверненого мовлення у розумово відсталих дітей. Недеференційованість зорового сприймання призводить до труднощів розрізнення предметів за кольором, формою, величиною. Діти з розумовою відсталістю краще сприймають величину і колір та гірше матеріал та форму.

У них зі значним запізненням формується вміння відокремлювати колір як ознаку предмета, їм важко вдається засвоїти назви основних кольорів, плутають відтінки, не володіють назвами додаткових кольорів.

Ще більш складнішим для розумово відсталих дітей є виділення форми предмета. Вони досить складно розрізняють плоскі фігури; не помічають різниці між квадратом, прямокутником; не можуть співвіднести форму конкретного предмета з відповідним еталоном. Діти з розумовою відсталістю при виникненні труднощів перцептивного характеру самостійно не вдаються до практичних дій. Тому формування сприймання форми починається з того, що увагу дітей привертають до об'єктів, одні з яких мають сталу форму, а інші, наприклад, рідина, пластилін, віск такої форми не мають. Шляхом виконання відповідних практичних дій, спрямованих на зміну форми об'єктів з різними властивостями, можна досягти розуміння дітьми усвідомлення різних станів предметів. Після цього формують вміння розрізняти об'ємні і плоскі предмети. З якими також пропонують виконувати певні практичні дії та вербально описати результати цих дій, що дозволяє дітям навчитися визначати ознаки та відмінності між плоскими та об'ємними предметами.

Найскладніший із видів перцептивної діяльності, що формується у практичній діяльності завдяки узгодженій дії усіх аналізаторів – це сприймання простору. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальний недорозвиток мовлення, що властиві дітям з розумовою відсталістю, негативно позначаються на формуванні сприймання і вміння орієнтуватись у просторі.

Отже, слід зазначити, що сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від норми та характеризується недостатньою сформованістю сенсорних еталонів, зокрема, кольору, форми, часу та просторової орієнтації, що утруднює розвиток пізнавальної діяльності та впливає на готовність дитини до навчання в школі.

Потрібно сказати, що сенсорний розвиток відбувається в процесі діяльності. Тому основним засобом корекції недоліків сприймання є організація практичної діяльності, за допомогою якої дитина удосконалює перцептивні дії, а також виділяє певні ознаки навколишнього світу.

#### Список використаних джерел

1. Боднар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навчальний посібник. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 65 с.
2. Гаврилушкіна О.П. Развитие умственно отсталых дошкольников в процессе овладения изобразительной деятельностью. – М.: Педагогика, 1982. – 66 с.
3. Ералиева С.Г. Некоторые аспекты регуляции деятельности в связи с ориентировкой во времени старших дошкольников с нарушением умственного развития // Дефектология. – 1983. – №6. – С. 22-23.
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 223 с.
5. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології // За ред. Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 127 с.

In this paper the peculiarities of development and conditions of the sensory areas of pre-perfeptyvnoyi in health and in mental retardation.

**Keywords:** sensory-perceptual field, sensory patterns, development, preschool children with mental retardation, feelings and perception.

*Отримано 7.11.2012*

УДК 376.1-058.862

*О. В. Коган*

#### АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються питання особливостей формування здорового способу життя у учнів допоміжної школи. Здійснено аналіз проблеми формування здорового способу життя у допоміжній школі у сучасній практиці.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, допоміжна школа, розумова відсталість.

Статья освещает вопросы особенностей формирования здорового способа жизни, проводится анализ формирования здорового образа жизни в специальной школе в современной практике.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, специальная школа, умственная отсталость.

Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. У складних соціально-економічних умовах сьогодення найбільш важким завданням є проблема інтеграції цих дітей у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з вадами інтелекту.

На сучасному етапі розвитку науки вивчення здоров'я і формування здорового способу життя є проблемою, до якої звертається багато дослідників у нашій країні й за кордоном. Висвітленню її сутності присвячені, зокрема, дослідження: М.М. Амосова, Г.А. Апанасенко, І.І. Брехмана, В.І. Войтенко, Г.І. Власюк, Г.П. Голобородько, М.С. Гончаренко, О.Д. Дубогай, С.М. Громбах, В.П. Казначеева, Н.М. Куїнджи, С.В. Лапаєнко, Ю.П. Лисицина, В.П. Петленко, П.Д. Плахтія, С.О. Свириденко, Л.П. Суценко, В.М. Оржеховської, Л.Г. Татарникової та ін. Результати спеціальних досліджень М. Антропова, А.Бойко, А. Берегового, М.Гомбах, Г. Кузнецова дозволяють зробити висновок, що школа сьогодні є зоною ризику, умови навчання в ній перешкоджають збереженню і зміцненню здоров'я учнів.

Незважаючи на значні досягнення сучасної спеціальної педагогіки і психології, проблема збереження та покращення здоров'я дітей з вадами інтелекту повністю не вирішена. Тому удосконалення системи валеологічної освіти та виховання, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у допоміжних школах є необхідною та вкрай важливою складовою громадянського виховання, спрямованою на адекватну інтеграцію цих дітей у суспільство.

Недостатня дослідженість проблеми навчання основ здоров'я та формування здорового способу життя, високоякісної валеологічної освіти та адаптивної фізичної культури у допоміжних школах обумовила вибір теми даної статті.

Серед пріоритетних напрямків розвитку освіти, що визначені Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, виділена пропаганда здорового способу життя, стимулювання прагнення до здорового способу життя.

Вагоме значення має у розв'язанні цих проблем валеологія. Як наука про здоров'я вона має забезпечувати розробку і реалізацію системи заходів з пропаганди здорового способу життя, підвищувати цінність здоров'я для кожної людини.

Саме з її позицій звертається увага на питання гігієнічного виховання і

пропаганди здорового способу життя серед дітей і підлітків в освітніх закладах, на профілактику куріння, алкоголізму, наркоманії, збільшується кількість навчальних годин у навчальних закладах на заняття рухливими іграми, фізкультурою, спортом.

Концепція безперервної валеологічної освіти в Україні, яка є складовою загальної Державної національної програми "Освіта", була розроблена Т.С. Бойченко, Н.В. Водзюк, В.П. Горашук. Валеологічне навчання і виховання учнів здійснюється за двома напрямками: пізнавальним та мотиваційним. На нашу думку, це є досить суттєвим і дієвим засобом у формуванні здорового способу життя, оскільки крім знань про здоров'я, культуру здоров'я, здоровий спосіб життя, гігієну, негативний вплив паління, алкоголю, наркотиків, в учнів потрібно формувати розуміння необхідності вести здоровий спосіб життя, потребу у цьому.

На думку М.П. Гребняка, сучасна практика шкіл не забезпечує повною мірою набуття учнями валеологічних знань та вмінь [2]. Пріоритетним завданням валеологічної освіти вчений вважає якісні зміни у власному ставленні учнів до здорового способу життя.

Безпосередньо проблеми формування здорового способу життя дітей у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л.С. Дробот, Г.М. Мерсіянова, Є. Павлютенков, І. Піскунова, І. Шишова та ін [5].

І.Шишова зазначає, що рівень здоров'я учнів з розумовою відсталістю є досить низьким. Таким учням притаманні не лише проблеми інтелектуального характеру, а й розлади опорно-рухової системи, низька опірність організму до різноманітних вірусів та інфекційних захворювань [5]. Внаслідок інтелектуального недорозвитку такі діти досить часто потрапляють під негативний вплив; вони схильні до дезадаптаційної поведінки, шкідливих звичок, вживання наркотичних речовин. Значна кількість учнів допоміжних шкіл, за результатами досліджень І. Піскунової, має обтяжену спадковість; чимала категорія дітей знаходилась у неповних та неблагополучних сім'ях, де дорослі пиячили, палили тощо.

При формуванні здорового способу життя у розумово відсталих учнів слід враховувати й те, що недорозвинута й неповноцінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною і духовною незрілістю, легковірністю, схильністю до навіювання. Все це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. І. Піскунова довела, що невпевненість у собі сприяє виникненню у цих дітей почуття залежності, звички виконувати забаганки інших, незважаючи на власні бажання та почуття. Неможливість самостійно знайти вихід зі складної ситуації, нерозуміння з боку оточуючих, загострення конфліктів у сім'ї наближають розумово відсталого підлітка до кримінального середовища, аморальних та антисоціальних дій, вживання наркотичних речовин".

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що однією із складових здорового способу життя є відповідна мотиваційна сфера дітей, спрямована на збереження та зміцнення власного здоров'я. Ця мотиваційна спрямованість повинна стати домінуючою, визначальною для поведінки дітей, їх бажання вести здоровий спосіб життя.

О. Воленко розробив мотиви здорового способу життя для впровадження у школі. Він, зокрема, виділив наступні:

-зосередження уваги школярів на особистісному та соціальному значенні здоров'я і здорового способу життя;

-отримання інформації про здоров'я;

-вибір рішення [2].

На нашу думку, ці ж мотиви слід виховувати і в учнів допоміжних шкіл.

Аналіз літературних джерел дозволив нам дійти висновку, що поведінкові реакції учнів спрямовані на формування здорового способу життя, обумовлені наступними мотиваціями - самозбереження, дотримання культурних вимог, вплив мікросоціуму, професійна орієнтація. Зупинимось на їх характеристичі.

Самозбереження - це головна мотивація поведінкових реакцій, спрямованих на здоровий спосіб життя, властива молодшим школярам.

Поведінка дітей у підлітковому віці здебільшого визначається мікросоціумом. Безумовно, це стосується і здорового способу життя. Для розумово відсталих учнів допоміжна школа є тим мікросоціальним середовищем, де вони оволодівають морально-етичними та правовими нормами поведінки, досвідом суспільних стосунків, позитивними звичками та якостями. З огляду на це виховання у розумово відсталих дітей життєвих позицій, системи потреб та мотивів, звичок здорового способу життя є пріоритетним завданням допоміжної школи.

Безумовно, що мотивація здорового способу життя у розумово відсталих учнів, пов'язана із професійною орієнтацією, не виражена так яскраво, як учнів загальноосвітніх шкіл I-III ступеня, проте це не зменшує ролі фізичного та трудового виховання у формуванні здорового способу життя учнів допоміжних шкіл. Е.А.Гордієнко, Г.Г.Занряєв вказують, що активне включення підлітка у трудові спортивні процеси, і, спеціалізація навчально-виховного процесу, зокрема, етичного, правового та корекційно-оздоровчого аспектів суттєво впливають на формування правильної поведінки та здоровий спосіб життя розумово відсталих учнів.

І.Піскунова розробила методика формування здорового способу життя та профілактики наркоманії в учнів допоміжної школи [1]. Основними напрямками її методики є оптимізація навчального процесу; оздоровлення учнів школи; залучення родин школярів до співпраці в усіх видах діяльності; просвітницька антинаркотична робота серед батьків; підвищення культурного рівня школярів; формування естетичного смаку, підтримання потягу до різних задів творчості; привчання до цікавого проведення дозвілля; посилення особистісної уваги до кожної дитини; діагностичне обстеження психологом для зазначення типу темпераменту, рівня самооцінки, схильності до шкідливих звичок; диференціація виховання та індивідуальний підхід до кожного підлітка; допомога розумово відсталим учням в адаптації до сучасного життя.

І. Шишова запропонувала інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі [5]. На її думку, важливими умовами для формування здорового способу життя та запобігання вживанню наркотичних засобів у спеціальній школі є: створення внутрішньо-шкільної концепції превентивного виховання; наявність



позитивної загальношкільної атмосфери у поєднанні з високою вимогливістю до дисципліни; належна корекційно-оздоровча робота; залучення до співпраці широких кіл громадськості; системність роботи; наявність у школі програми-мінімум та програми-максимум валеологічного розвитку дітей; постійне підвищення рівня дефектологічної та валеологічної освіти; самоосвіта педагогів; опанування педагогами сучасними технологіями діагностики та превентивного виховання учнів.

Наукові дослідження, проведені в нашій країні та за кордоном, свідчать, що найбільш ефективним засобом формування здорового способу життя учнів як з педагогічних, так і з економічних позицій є фізична культура [3]. Саме фізичний фактор найбільшою мірою визначає загальну культуру особистості, соціально психологічну адаптацію та поведінкові реакції під час навчання і в позанавчальній діяльності, слугує підґрунтям адекватного розв'язання соціально-економічних, виховних, оздоровчо-реабілітаційних завдань.

Як зазначає Е.С. Черник, “на сучасному етапі перебудови шкільної освіти, а саме допоміжної школи, фізичне виховання повинно виступати як основний фактор підвищення рухових можливостей розумово відсталих учнів у підготовці їх до життя і, в подальшому, до фізичної праці”.

На думку М.О. Козленка, завдяки систематичним заняттям фізичними вправами у режимі навчального дня, у позакласний час, у вихідні та канікулярні дні забезпечується оптимальне співвідношення між розумовою та фізичною діяльністю учнів допоміжної школи. А це є важливою умовою загального розвитку, підвищення працездатності, корекції.

А.А. Дмитрієв, С.Ю. Юровський, вважають, що у процесі занять фізкультурою повинні у єдності реалізовуватись завдання навчання здорового способу життя та корекції недоліків розумового і фізичного здоров'я, порушень рухової функції.

Необхідне оснащення і естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, доступний, відповідний віку та психофізичним можливостям дітей добір вправ у процесі фізичного виховання, проведення змагань та спортивних ігор сприяють виникненню зацікавленості до занять, пов'язаних із ЗСЖ.

Досить перспективним є поєднання фізичної культури з таким новим напрямком сучасної педагогіки, як музично-терапевтична педагогіка (МТП). Вона може впроваджуватись і у допоміжних школах. Як зазначається в роботах Б. Шияна, Д. Кемпбел, науково-виробничих виданнях Міжнародного інноваційного центру гармонійного розвитку людини, Міністерства освіти і науки України, Інституту проблем виховання АПН України, МТП є ключем до вирішення багатьох соціальних, педагогічних, медичних проблем. Її впровадження сприятиме розумовому, фізичному, моральному і духовному розвитку дитини, орієнтації її на ЗСЖ. Це, в свою чергу, дозволить піднести освіту, в тому числі і спеціальну, на якісно новий рівень, особливо той її напрям, який пов'язаний із формуванням ЗСЖ.

Слід зазначити, що для розумово відсталих учнів вкрай актуальним є не тільки розвиток рухової активності у процесі фізичного виховання, а й

виховний компонент. М.О. Козленко зазначає, що фізичне виховання учнів допоміжних шкіл здійснюється у єдності з іншими напрямками виховання і є органічною частиною усієї навчально-виховної роботи школи.

Фізичне виховання відіграє важливу роль у справі підготовки учнів допоміжних шкіл до трудової діяльності. В.І. Бондар вказує, що трудове виховання займає провідне місце у системі підготовки розумово відсталих дітей до самостійного життя. На думку вченого “праця відіграє таку саму важливу роль у формуванні фізичної досконалості, як спорт.. Фізичне виховання в процесі трудової діяльності передбачає загальне підвищення життєвого тону у учнів і формування в них життєво важливих рухових реакцій”.

Як зазначає І. Піскунова: “в системі оздоровлення і профілактики шкідливих звичок трудове виховання є одним із найголовніших факторів формування особистості. Праця сприяє соціалізації та адаптації учнів допоміжних шкіл під час навчання та після його закінчення”.

Виконуючи корекційну функцію, трудове виховання водночас формує позитивні інтереси і нахили, сприяє соціалізації, розвитку критичності, самостійності, об'єктивної самооцінки та самоконтролю. Під час праці реалізується потреба розумово відсталих учнів у позитивній суспільній оцінці своїх дій та результатів роботи .

На формування позитивного ставлення учнів допоміжної школи до навчання здорового способу життя впливає комплекс чинників. І одним із найважливіших є узгодженість у діях всіх педагогічних працівників навчального закладу, а також особистість педагога, який втілює завдання із збереження та покращення здоров'я серед означеного контингенту дітей та підлітків. Покращення здоров'я підростаючого покоління є комплексною проблемою, і вирішити її неможливо без залучення лікарів, педагогів, психологів та інших фахівців. Особлива роль у розв'язанні цього завдання належатиме педагогам, оскільки більшість свого часу підлітки проводять у навчальних закладах. Тому дуже важливим є для органів освіти розробка та впровадження ефективних превентологічних програм, що сприятимуть здоров'ю учнів допоміжних шкіл.

Отже, при формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів необхідно враховувати особливості їх психічного та фізичного розвитку.

Ми дійшли висновку, що формування здорового способу життя в учнів допоміжних шкіл повинно базуватись як на одержанні необхідних знань з питань здоров'я та ЗСЖ, формуванні вмінь та навичок, так і вихованні позитивної мотивації до цього. Цьому сприятиме вдосконалення системи валеологічного навчання і виховання, фізичної культури; урахування позитивного впливу трудового навчання на формування мотивації на здоровий спосіб життя; скоординована дія всіх працівників допоміжного закладу у збереженні здоров'я і формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів.

Для формування здорового способу життя, безперечно, великого значення набуває вивчення у курсі соціально-побутового орієнтування основ особистої гігієни.

У процесі вивчення соціально-побутового орієнтування учні

допоміжних шкіл знайомляться із основами раціонального харчування, культурою поведінки, у них формуються та удосконалюються необхідні навички самообслуговування.

У програмі з соціально-побутового орієнтування вказується, що воно повинно мати логічне продовження в системі позакласної роботи. Тільки спільна діяльність учителя і вихователя дасть змогу домогтися бажаних результатів.

Для учнів старших класів допоміжних шкіл важливим є і вивчення елементарних відомостей про будову та життєдіяльність основних органів і всього організму людини в цілому. Ці відомості учні одержують у процесі вивчення природознавства у 9-му класі. Тут дітей ознайомлюють з елементами валеології, основами здорового способу життя, а саме: як зберегти і зміцнити своє здоров'я, як правильно харчуватися, тренуватися, як запобігти інфекційним захворюванням, якої шкоди здоров'ю завдає паління, вживання спиртних напоїв, наркотиків. Програма з природознавства передбачає ознайомлення учнів із статевою системою людини, під час вивчення якої значна увага приділяється питанням гігієни, запобіганню інфекції, захворюванню на СНІД.

Отже, на уроках з соціально-побутового орієнтування та природознавства в учнів допоміжних шкіл закріплюються основи знань про здоровий спосіб життя. В основному це певні знання про організм людини, особисту гігієну, шкідливість впливу тютюну, алкоголю та наркотичних речовин на здоров'я.

Отримання цих знань учнями допоміжних шкіл є важливим фактором для формування у них здорового способу життя, але у змісті проаналізованих навчальних програм з цих предметів питання здорового способу життя висвітлюється фрагментарно, безсистемно, що не дає можливості комплексно впливати на формування здоров'я учнів на основі особистісно орієнтованого підходу, на їхню мотиваційну сферу. На нашу думку, відсутність цілісного підходу до формування здорового способу життя, проявляється і у нормативному підході до фізичного виховання, певній неузгодженості дій вчителя фізкультури з вчителями інших навчальних предметів та вихователями.

Серед конкретних завдань фізичного виховання у допоміжній школі виділяються такі: зміцнення здоров'я та загартовування організму; формування правильної статури; формування і удосконалення рухових вмінь та навичок; розвиток рухових якостей (сили, швидкості, спритності); корекція і компенсація порушень фізичного розвитку та психомоторики; формування і виховання гігієнічних навичок при виконанні фізичних вправ; підтримка фізичної працездатності; формування пізнавальних інтересів, теоретичних знань з фізичної культури; виховання інтересу до занять фізичними вправами, виховання морально-вольових якостей, сміливості, навичок культурної поведінки.

Розв'язання цих завдань покладено на уроки фізкультури. Як показав аналіз навчальних планів, кількість годин з фізичного виховання у навчальному процесі є незначною. Вважаємо, що це є одним із основних

недоліків усього фізичного виховання учнів допоміжної школи. На нашу думку, має бути розроблена програма позакласних занять з фізичного виховання, яка повинна включати цілісну систему фізичних вправ, ігор, розваг. У ній має посісти певне місце комплексне навчання гігієнічним навичкам та знанням з формування основ ЗСЖ, спортивного виховання та деякі інші аспекти.

Аналіз літературних джерел та стану практики дозволяє нам дійти висновку, що одна з причин, що негативно впливають на стан фізичного виховання учнів з розумовою відсталістю, полягає у недооцінці насамперед його значення як найбільш дієвого засобу для вирішення завдань корекційної, соціально-адаптивної і психологічної спрямованості виховання учнів допоміжної школи. Звідси виникає протиріччя між об'єктивною потребою в оновленні усієї системи шкільної фізкультурної діяльності та суб'єктивним недооцінюванням її провідної ролі у життєдіяльності дитини, розмежування взаємозв'язку понять психофізичного та інтелектуального розвитку, які є найбільш вагомими, необхідними, значущими у цілісному процесі виховання і становлення особистості дитини з розумовою відсталістю.

Невисокі результати фізкультурної діяльності розумово відсталих школярів обумовлюються об'єктивними та суб'єктивними умовами. До об'єктивних умов, у першу чергу, слід віднести відсутність державної концепції розвитку освітньої галузі „Основи здоров'я і фізична культура” для розумово відсталих дітей; єдиних стандартів щодо організаційних, програмно-нормативних та наукових основ фізкультурної діяльності у системі спеціальних закладів освіти; вкрай слабе фінансове і матеріально-технічне забезпечення таких освітніх закладів; катастрофічна нестача професійних педагогічних кадрів та їхній недостатній фаховий рівень; повна відсутність базових положень щодо реалізації фізкультурно-реабілітаційної роботи у контексті безперервної освіти; практично повна відсутність методичного забезпечення навчального процесу тощо.

Отже, сама постановка фізичного виховання та валеології у спеціальних закладах освіти є недостатньою для формування здорового способу життя. У першу чергу це пов'язано із застарілою орієнтацією фізичного виховання в частині його системоутворюючих положень: забезпечення мінімально необхідної рухової активності, по можливості запобігання деструктивним процесам у формуванні та діяльності опорно-рухового апарату, інших органів і систем організму, створення мінімально необхідного кола життєво важливих рухових умінь, навичок та досягнення максимально можливого розвитку фізичних здібностей, у більшості випадків, без урахування сучасних вітчизняних досягнень суміжних галузей науки та світових тенденцій. При цьому, зовсім не враховуються такі важливі компоненти, як виховання ціннісних орієнтацій на фізичне і духовне удосконалення особистості з розумовою відсталістю, формування у неї мотивації до систематичних занять фізичними вправами, набуття досвіду спілкування, формування гуманістичних відношень, створення повноцінного життєвого та діяльного простору для реалізації власної системи цінностей за

допомогою фізичної культури і спорту.

Можна констатувати суттєві розбіжності між встановленням закономірностей розвитку і формування особистості розумово відсталої дитини, її соціально-психологічної адаптації, психофізичної абілітації та реабілітації у соціальній психології, корекційній педагогіці, біології, медицині з одного боку та у галузі „Основи здоров'я і фізична культура” з іншого. Має місце невідповідність між наявними науковими розробками з фізичного виховання розумово відсталих дітей та їх висвітленням у відповідній навчально-методичній літературі або практичним застосуванням: більшість спеціальних закладів освіти користуються науково-методичними розробками з фізичного виховання, датованими 70-80-ми роками минулого сторіччя. А виконані дисертаційні дослідження з цієї проблеми є доступними тільки для обмеженого кола фахівців та й кількість їх є незначною.

Дотепер залишається незагальненим передовий, інноваційний світовий і вітчизняний досвід з організаційно-методичних і програмно-нормативних основ фізичного виховання цієї категорії учнів; технологій педагогічного управління їхнім психофізичним і моторним потенціалом, фізичним станом за допомогою фізичних вправ; формування мотивів і потреб у систематичних заняттях фізкультурною чи спортивною діяльністю; формування знань і методичних умінь з використання засобів фізичної культури для підтримки нормального психофізичного стану, а також навичок їх практичної реалізації у повсякденній життєдіяльності.

### Список використаних джерел

1. Беспалько В. В. Визначення медико – соціальних чинників ризику виникнення наркоманії серед учнів навчальних закладів. – Кам'янець-Подільський, Абетка – НОВА, 2002. – 20с.
2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи до досліджень і шляхи їх розвитку в Україні: Зб. Науково-практичних статей. За заг. редакцією В. М. Оржеховської. К.: МАГІСТР. 1999 – 120 с.
3. Воленко А. М. Как растить здоровое поколение. О новой программе для начальной школы. Педагогіка. – 1995. – с. 52 – 56.
4. Дробот Л. С. Видрич Н. І. Соціально – побутове орієнтування для вчителів та учнів допоміжної школи: посібник для вчителів. – К.: ІСДО, 1995. – 152 с.
5. Шишова І. М. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі. Дефектологія. – 2002. – с. 26 – 29.

In the article the questions of features of forming of healthy way of life are illuminated for the students of auxiliary school. The analysis of problem of forming of healthy way of life is carried out at auxiliary school in modern practice.

**Keywords:** healthy way of life, auxiliary school, mental backwardness.

*Отримано 17.11.2012*

## ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОЯВУ ДІЙОВОГО КОМПОНЕНТУ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито методика дослідження моральної поведінки та дається аналіз дійового компоненту моральної вихованості у дошкільників з нормальним розвитком та розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** моральна поведінка, розумово відсталі дошкільники, дійовий компонент моральної вихованості.

В статті раскрыта методика исследования нравственного поведения и дается анализ действующего компонента нравственной воспитанности у детей с нормальным развитием и умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** моральное поведение, умственно отсталые дошкольники, действенный компонент нравственной воспитанности.

Моральна поведінка характеризує моральну вихованість особистості і виникає в результаті синтезу всіх її моральних якостей, визначається за допомогою показників і ряду критерій. Інтегративними показниками моральної поведінки є моральні якості. Дослідженням прояву та сформованості основних моральних якостей (доброта, чесність, чуйність та ін.) у розумово відсталих дітей займалась О. Вержиховська. На її думку рівень сформованості моральної поведінки розумово відсталих дітей можна виявити за наступними складовими: знання норм і правил моралі; емоційне ставлення дитини до моральної діяльності; дійове застосування моральних норм в поведінці [2]. На основі прояву і розвитку цих складових можна виявити рівень сформованості їх моральної поведінки.

Першочерговим етапом дослідження моральної поведінки є визначення рівня моральних знань у розумово відсталих дошкільників, зокрема для таких дітей основними категоріями виступають “добре” – “погано”. Саме доброта охоплює у собі всі моральні якості, є їх основою. Добра людина характеризується як чесна, чуйна, щира та ін. Отже, вивчення моральної поведінки розумово відсталих дошкільників ми ґрунтувались на базі дослідження появу цієї моральної якості у дітей.

Дошкільники користуються більш чи менш конкретними уявленнями про добру або погану людину. Саме ця конкретність часто і не дозволяє маленьким дітям побачити, здавалося б, знайомі риси моральної поведінки в новому, необхідному для їх практики життєвому випадку, тим більше в своїй поведінці. Це дозволяє нам, окрім змістового компоненту, вивчити прояви і діяльнісно-практичного компоненту. Вивчення даного компоненту дозволяє з'ясувати, чи вміють діти реалізовувати знання про моральну

категорію в процесі діяльності. Необхідною умовою становлення моральної поведінки є засвоєння знань про моральні норми поведінки і їх усвідомлене застосування в незвичній ситуації, емоційне ставлення до моральних вчинків власних та інших людей [3].

Для вивчення моральної поведінки відповідно до визначеного змісту і складових, ми застосували методи, визначені О.Вержиковською і адаптовані нами до розумово відсталих дошкільників, а саме:

1. Бесіда про сутність моральних норм, яка спрямована: на визначення рівня знань дітьми моральних норм та уявлень; осмислення розумово відсталими дошкільниками своєї повсякденної поведінки та поведінки інших і уміння співвідносити її з загальноприйнятими моральними оцінками; розширення рамок соціальних моральних уявлень та розкриття їх зв'язку з конкретними вчинками і діями особистості. Власне бесіда передбачає усне опитування дитини за системою чітко спланованих запитань. Система запитань відповідає віковій та індивідуальним особливостям дитини і дозволяє виявити: рівень розуміння дитиною змісту моральної категорії; вміння правильно проаналізувати і визначити моральну категорію у вчинках: дитини по відношенню до інших дітей; дитини по відношенню до дорослих; інших дітей між собою; інших дітей до дорослих, докільця.

Питання бесіди спрямовуються на виявлення знань щодо моральної категорії "доброта" і підводять дитину до конкретної відповіді. Вони розташовані в послідовному порядку (від простіших до складніших у межах моральної категорії). Дослідженням передбачено надання дитині допомоги у формі: повторення запитання, розкриття змісту запитання, актуалізації попередніх знань дитини, наведення конкретного прикладу відповіді. Були виділені та вироблені власні критерії оцінки рівня відповідей згідно до показників сформованості знань.

2. Бесіда з дитиною за змістом спеціально складених оповідань відповідно до сутності моральної категорії. Використання оповідань з моральним змістом робить можливим:

- виявлення рівня сформованості моральних понять через правильність оцінки описаної моральної ситуації;
- визначення наявності переживань дітей з причини позитивних чи негативних вчинків дійових осіб та оцінки їх адекватності;
- знаходження і аналіз героя, який найбільше сподобався дитині і на якого вона хотіла б бути схожою. Під час проведення бесіди передбачалося використання запитань, які б сприяли розумінню дитиною послідовності подій в оповіданні, з'ясували особистісні характеристики персонажів, сприяли визначенню моральної якості, яка характеризує головного героя оповідання; наочності у вигляді малюнків з зображенням: а) сонечко (йому відповідає позитивний вчинок); б) хмаринка (позначається негативний вчинок);
- розповіді дитини про конкретний приклад прояву моральної якості з власного життя.

Передбачаються різні види допомоги дитині, а саме: розгляд з дорослими подій в оповіданні, спільний аналіз героїв, визначення категорії, яка відображена в оповіданні і позначення за допомогою малюнків, які

позначають добрий чи поганий вчинок героя. Допомога дається у вигляді зачитування експериментатором слів, що відповідають малюнкам: “добрий”, “поганий”. Обсяг розроблених оповідань малий за структурою і відповідає віку дитини. Описана ситуація передбачена у двох варіантах у відповідності до моральної норми оповідання (з позитивним або негативним вчинком), була проста і конкретна.

3. Експеримент, що проводився у двох напрямках:

1) Самостійний вибір дитиною запропонованих моральних ситуацій (за такими показниками: “добрий” – “поганий” вчинок) і пояснення дитиною свого вибору. Його мета – усвідомлення дітьми морального боку взаємин під час участі дітей у спільній предметній діяльності.

Для моральної категорії “доброта” було розроблено певну кількість моральних ситуацій з протилежним змістом, вибір яких дозволив визначено ступінь сформованості у розумово відсталих дітей такої моральної якості, як “доброта” та характер її прояву в повсякденній поведінці. Якщо дитина не могла відповісти на запитання: “Хто з дітей вчинив правильно?”, допомога передбачалась у формі:

- картинок із зображенням сонечка і хмаринки (які позначали добрий і поганий вчинок), що сприяло більш точнішому усвідомленню поставленого перед дітьми завдання;

- додаткових запитань, що допомагають визначити, чому саме дитина вважає одні вчинки добрими, інші – поганими.

2) Самостійний вибір дитиною певних моральних вчинків відповідно до поставленої моральної ситуації. Його мета – визначити ставлення розумово відсталих дошкільників до моральних норм та правил.

До моральної категорії підібрані картинки з: певною моральною ситуацією; варіантами відповідей у вигляді позитивного і негативного морального вчинку. Було передбачено виявлення двох видів ставлення: позитивного і негативного. Допомога дітям передбачалась у формі: запитань, що допомагали зрозуміти зміст моральної ситуації; наведення конкретних прикладів з власного життя чи з досвіду дитини.

4.Бесіда з вихователем спрямована на вивчення моральної поведінки дітей в дитячому будинку відповідно до моральної категорії “доброта”. Питання бесіди були розроблені таким чином, щоб було можливо визначити глибину розуміння дитиною моральних понять “добре – погано”, “добро – зло”; норми моралі, найбільш доступні для дітей і найбільш складні для них; рівень використання дітьми моральних знань в повсякденній практичній поведінці.

5. Метод спостереження. Застосовуючи в нашому дослідженні метод спостереження ми звертали увагу на такі особливості поведінки дитини, відповідно до досліджуваної категорії: рівень сформованості моральної поведінки; відносини дитини в групі з іншими дітьми: в організованій ситуації (на заняттях); під час вільної гри; поряд з іншими дітьми (на прогулянці, в ігровому куточку, під час одягання на прогулянку); ставлення дитини до навколишнього.

В процесі використання даних методів в нашому дослідженні ми визначили такі рівні сформованості моральної поведінки розумово відсталих дошкільників у повсякденному житті стосовно моральної



категорії “доброта”, які відображають її моральну вихованість.

Високий рівень. Повне відображення сутності моральної категорії. Стійке позитивне ставлення дитини до норм моралі. Адекватне розуміння і правильне використання моральних знань в діяльності.

Середній рівень. Неповне відображення, розуміння сутності моральної категорії. Позитивне, недостатньо стійке ставлення дитини до норм і правил моралі відповідно до моральної категорії. Тимчасове правильне використання моральних знань в реальній поведінці.

Низький рівень. Неправильне або неповне відображення і незрозуміння сутності моральної категорії. Негативне ставлення до моральних норм та правил, неправильне їх використання в поведінці.

Дані методи дозволили виявити наявність у дітей знань про моральні норми та правила, вивчити розуміння та ставлення дітей до них; дослідити поведінку дітей в практичній діяльності; проаналізувати її за рівнями застосування моральних знань в поведінці і визначити своєрідність її у розумово відсталих дошкільників.

Результати дослідження моральної поведінки дітей четвертого року навчання Кам’янець-Подільського дошкільного навчального закладу (ясла-садочок) №3 “Теремок” компенсуючого типу та дітей старшої групи дошкільного навчального закладу №18 “Зірочка” м. Кам’янець-Подільський дозволяють співставляти та прослідковувати закономірності їх розвитку за усіма складовими компонентами та рівнями.

Визначення змістовного, мотиваційного та дійового компоненту у розумово відсталих дошкільників засвідчило, що переважна більшість дітей четвертого року навчання сутність категорії “доброта” відображають у напрямку відносин з однолітками, діляться своїми речами після умовлянь, до навколишнього ставляться байдуже, іноді можуть брати без дозволу чужі речі.

Розумово відсталі дітям характерно те, що вони не знають таких складових “доброти” як доброзичливість, ввічливість, щедрість, бережне ставлення до навколишнього. Відображення знання про моральну категорію “доброта” у них неточне, неповне за усвідомленням сутності моральної категорії. Ставлення дітей до норм моралі відповідно до даної моральної категорії негативне, інколи позитивне, але недостатньо стійке. Норми та правила моралі не використовуються в реальній поведінці.

Розумово відсталі діти відповідно до сутності моральної категорії, мають переважно низький рівень знань про норми моралі, що визначається передусім їх неповним або неправильним відображенням усіх сторін їх сутності.

У дітей з нормальним розвитком спостерігається перевага високого рівня сформованості знань про моральні норми, низькі показники у них відсутні. Відсоткове співвідношення низьких показників у нормально розвинених і розумово відсталих дошкільників досліджуваних груп свідчить про те, що низький рівень знань у розумово відсталих дітей зустрічається на 50 % частіше, ніж у дітей з нормальним інтелектом.

Слід відмітити, що в результаті дослідження ми дійшли висновку, що загальні уявлення про добро і зло, які мають діти четвертого року навчання часто є викривленими. Існуючі знання про моральні норми не конкретні, не

деталізовані, поверхневі. В цілому, розуміння моральних знань у розумово відсталих дошкільників характеризується недостатньою повнотою, адекватністю, вони часто не можуть дати словесний звіт, в якому б поєднувалось відтворення сутності моральної норми та її пояснення.

Так, теоретично діти мають уявлення про те, що хороші діти діляться іграшками, не ображають один одного, не віднімають іграшки, бережуть їх, не ображають тварин та птахів. Але дошкільники не завжди правильно трактують моральну категорію, у відповідь на запитання про категорію іноді не розуміють вірного змісту, іноді цей зміст протилежний. Отже, теоретично діти тлумачать одне, а практично інше. Зустрічаються діти, які взагалі не виявляють усвідомленості моральної категорії. Маючи теоретичні знання про моральну норму, діти дошкільного віку часто не розкривають її сутність, не дають їй пояснення.

У розумово відсталих дошкільників переважно низький, інколи середній рівень ставлення до норм моралі. Низький рівень ставлення дітей у даної групи на 41,7% вищий, ніж у нормально розвинених дошкільників, у яких низькі показники взагалі відсутні. Різниця між високими показниками (66,7%) свідчить про перевагу у дітей з нормальним інтелектом високого рівня ставлення до норм моралі.

В результаті дослідження нами була помічена така закономірність: переважна більшість дітей теоретичні знання не використовувала при вирішенні моральних ситуацій, оскільки не повністю розуміла сутність моральної ситуації. Через недостатність розуміння моральної категорії, діти по-різному ставились до моральних норм. Переважно – це негативне ставлення, інколи позитивне, але не досить стійке. Зустрічались випадки, коли теоретично діти давали позитивну оцінку морального вчинку, а на практиці поводитись негативно. Така розбіжність пояснюється тим, що розумово відсталі дітям легше оцінити і охарактеризувати вчинок інших, ніж власний. Характерно, що в словнику розумово відсталих дошкільників немає слів, які означають моральну категорію. При необхідності охарактеризувати свої і чужі вчинки, діти обмежуються словами “хороший – поганий”.

В процесі дослідження ми помітили розбіжність між знаннями і реальною поведінкою дітей: нагромадження досвіду відстає від того, що дитині відомо. Результати спостережень за взаєминами дошкільнят у спільній діяльності дали можливість визначити, якою мірою вони відповідають визначеним правилам.

Аналіз отриманих даних показав, що дошкільнята будували свої взаємини по-різному. Але в більшості випадків можна було чітко прослідкувати самостійність і незалежність реальної поведінки дитини від засвоєних нею вербально моральних правил. Говорячи одне, а роблячи протилежне, дошкільники виходили частіше всього зі своїх потреб на даний момент. Вони поводитись відповідно до правил дружніх взаємин не самохіть, а у відповідь на погрозу, обмін чи обіцянку, тобто при наявності зовнішніх спонукань. А були й такі діти, які виявляли прагнення безроздільно володіти іграшками. У відповідь на прохання, вони обіцяли його виконати, але не виконували. Опинившись самі в ролі прохача, ці діти

відбирали бажане, не враховуючи інтереси інших. Діти часто конфліктували. У ситуаціях, розрахованих на їхню допомогу товаришеві, залишались байдужими, або насміхалися з його невдач. Переважна більшість вихованців, хоч і знали правила взаємин, але не виявляли необхідного емоційного ставлення до інших. Якщо вони і ділилися іграшками чи робили послугу, то за цим стояло бажання зробити комусь приємне, зрозуміти чийсь інтереси. Стосунки між однолітками будувались не на уважності й чуйному ставленні один до одного, а на мотивах, пов'язаних з потребами конкретної діяльності (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

**Рівні сформованості моральної поведінки дошкільників з нормальним розвитком і розумовою відсталістю**

Рівні	Сформованість моральної поведінки (%)		Різниця між дітьми з нормальним розвитком та розумовою відсталістю
	Нормальний розвиток	Розумова відсталість	
Високий	58,3	11,1	47,2
Середній	30,6	33,3	-2,7
Низький	11,1	55,6	-44,5

Аналіз табличних даних дає можливість зробити висновки про те, що рівень сформованості моральної поведінки розумово відсталих дітей є досить низьким у порівнянні з нормально розвиненими дошкільниками.

Порівнюючи різниці між високим і низьким показниками сформованості моральної поведінки розумово відсталих дошкільників і нормально розвинених, ми прослідкували повну протилежність між ними.

Таким чином, стає зрозуміло, що рівень моральної поведінки розумово відсталих дошкільників прямо залежить від рівня їх знань, розвитку моральних якостей і визначається практичною поведінкою в повсякденному житті, що відповідає загальноприйнятим моральним нормам.

Аналіз вивчення рівня сформованості моральної поведінки нормально розвинених дошкільників і розумово відсталих дітей дає змогу сформулювати наступні висновки:

1. Рівень знань про моральні норми та правила у розумово відсталих дошкільників є низьким, порівняно з нормою. Моральну категорію "доброта" вони аналізують за напрямками, які показують відношення з однолітками, інколи з дорослими, розумово відсталі діти аналізують моральну категорію з точки зору повсякденних питань, які їм близькі.

2. Ставлення розумово відсталих дітей до норм моралі в порівнянні з нормою знаходиться на низькому рівні. Внаслідок низької критичності та високої самооцінки діти часто неадекватно оцінюють власну поведінку, а вчинки інших більш критично, орієнтуючись на загальноприйняті правила і норми поведінки.

3. Використання моральних знань в поведінці у розумово відсталих дітей на низькому рівні. Якщо ж діти і застосовують знання про моральні

норми то частково правильно, що залежить від моральної ситуації.

4. Рівень сформованості моральної поведінки нормально розвинених і розумово відсталих дошкільників відповідно до моральної категорії “доброта” знаходяться на низькому рівні, іноді на середньому. Дії дітей часто відображають їх особисті інтереси та потреби і рідко враховують потреби інших людей.

Наше дослідження дозволило визначити, що виховна робота повинна спрямовуватись на формування моральної поведінки розумово відсталих дітей, враховуючи змістовний і дієво-практичний компонент. При формуванні моральної поведінки старших дошкільників спеціального дошкільного закладу слід звернути увагу на формування у дітей моральних знань, а саме: вчити відображати основні боки сутності моральної категорії “доброта”, правильно їх практикувати і розуміти, давати словесний звіт, який передбачає опис, відтворення, трактування сутності моральної категорії, її пояснення; знайомити з добрими і поганими вчинками, пояснювати їх зміст, показувати необхідність моральних вчинків, вчити правильно їх оцінювати, формувати позитивне ставлення один до одного; прояв і застосування сформованих моральних знань у повсякденному житті дітей.

Найбільш доцільним для педагогічного впливу з метою досягнення вищого рівня моральної поведінки розумово відсталих дітей є на нашу думку проведення виховних занять, використання етичних бесід, аналіз моральних ситуацій. Ефективним при досягненні адекватності знань дошкільників четвертого року навчання допоміжного дошкільного закладу залишаються такі педагогічні засоби, як виховні заняття, що проводяться в ігровій формі, етичні бесіди на основі творів художньої літератури та наочно образних засобів.

#### Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.
2. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі: Монографія. – Кам’янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г, 2009. – 228 с.
3. Воспитание детей дошкольного возраста / под. ред. Л.Н. Прокопенко. – К.: Радянська школа, 1990. – 368 с.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

The article disclosed technique to study moral behavior and provides an analysis of effective component of moral upbringing of preschoolers with normal development and mental retardation.

**Keywords:** moral behavior, mentally retarded preschooler active component of moral upbringing

Отримано 12. 11.2012

## СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УМОВАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ (40-І РОКИ ХХ СТ.).

У статті описується становлення наукових поглядів та практичних підходів щодо професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів в умовах допоміжної школи (40-і роки ХХ ст.)

**Ключові слова:** трудове навчання, розумово відсталі учні, допоміжна школа.

В статье описывается становление научных взглядов и практических подходов профессионально-трудова́й подготовки умственно отсталых учащихся в условиях вспомогательной школы (40-е годы ХХ ст.)

**Ключевые слова:** трудовое обучение, умственно отсталые учащиеся, вспомогательная школа.

Становленню теоретичних основ трудового навчання і виховання учнів допоміжної школи передували фундаментальні дослідження фізіологів В.М. Бехтерева, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, В.П. Кащенко, П.Ф. Каптерева, А.Ф. Лазурського, А.С. Макаренка, А.П. Нечаєва, В.Н. Сорока-Росинського, С.Т. Шацького та ін. Вони були не тільки ініціаторами та організаторами проведення з'їздів і соціально-педагогічного руху, а й творцями різних експериментальних майданчиків, наукових лабораторій, інститутів та академій, розробниками нових педагогічних ідей і теорій розвитку дитячої особистості.

Розвиток дитини вони розглядали як зміну, що являє собою перехід від простого до все більш складного, від вищого до вищого; як процес, в якому поступово накопичені кількісні зміни приводять до появи якісних змін. Будучи процесом оновлення, народження нового і відмирання старого, розвиток є протилежним розладу, регресу, деградації. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протилежностей у ході якої нове перемагає старе. Вивчаючи вікові особливості розвитку дитини та враховуючи їх у навчально-виховному процесі, вчені-психологи застерігали, що організм дитини не тільки кількісно, але і якісно відрізняється від організму дорослого. Дане положення на їх думку, відноситься як до її фізичної організації, так і до психічної. Сприймання, пам'ять, мислення, уява дитини відрізняється від пам'яті сприймання, мислення, уяви дорослого не тільки, що у дитини вони менше розвинені, ніж у дорослого. У дитини вони якісно інші, ніж у дорослого. Закономірності, яким вони підкріплюються, у процесі розвитку видозмінюються у тісному зв'язку із змінами умов життя і діяльності.

Включення учнів у навчальний процес, участь їх у суспільно корисній праці, самостійній трудовій діяльності з великою силою здійснює вплив на їх взаєностосунки з оточуючими людьми. У колективній навчальній і виробничій праці, спільно організованій учителем, створюються спрямовані умови не тільки для опанування учнями знань, умінь і навичок, а й для формування у них моральних, естетичних, фізичних потреб і інтересів. У цьому контексті виховання успішно спрямовує розвиток особистості, якщо у розробці його методів враховується складний, навіть суперечливий характер зв'язку виховання і розвитку. Учитель успішно здійснює керівництво, якщо він розглядає учня не тільки як об'єкт педагогічного впливу, але і як суб'єкт виховання. Веде за собою розвиток та виховання, яке орієнтується не тільки на досягнутий уже рівень, але й на "зону найближчого розвитку дитини" (Л.С. Виготський) тобто на процеси, які ще не дозріли, а перебувають у стані становлення. Розвиває те виховання, яке цілеспрямовано включає дитину в роботу, направляє її на досягнення поставленої перед нею мети, викликає активність, ініціативність, самодіяльність; допомагає попередженню внутрішніх протиріч, які виникають у процесі діяльності. Правильне розуміння процесу взаємодії виховання і розвитку здійснювало великий вплив на наукове обґрунтування концепцій реформування шкільної освіти взагалі та спеціальної зокрема.

Перебудова діяльності допоміжної школи була цілком реальною, оскільки:

по-перше, у перші п'ять років повоєнного періоду мережа цих шкіл не тільки розширялась та зріс контингент учнів у них, а й помітних успіхів було досягнуто у розробці шкільних підручників, методичних рекомендацій для вчителів, наочних посібників, що відповідали вимогам життя і досягненням дефектологічної науки. Педагоги цих шкіл досягли помітних успіхів у піднесенні ефективності трудового навчання і виховання розумово відсталих дітей;

по-друге, істотно зміцніла матеріально-технічна база допоміжної школи, розширювались профілі підготовки дітей до праці, налагоджувався зв'язок школи з промисловими і сільськогосподарськими підприємствами, що усувало проблему забезпечення шкільних майстерень технічним обладнанням, інструментами та матеріалами для потреб трудового навчання та працевлаштування випускників у доступній сфері трудової діяльності;

по-третє, в основу побудови системи спеціального навчання у повоєнний період було покладено такі принципи: державна турбота про державних дітей, створення їм таких умов навчання і виховання, які дають можливість стати корисними членами суспільства; максимальна індивідуалізація процесу навчання з урахуванням пізнавальних можливостей кожного учня; введення обов'язкової початкової освіти. Ці принципи стали базовими для подальших наукових досліджень у галузі дефектології та розв'язання низки практичних питань виховання і навчання дітей цієї категорії, що створило фундамент для розвитку теоретичних

основ дефектології.

Втім, не зважаючи на позитивні зрушення у становленні до трудового навчання, поза увагою залишалась низка невирішених питань. Як свідчить аналіз літературних джерел зі спеціальної педагогіки і психології, ідея про виховне і розвивальне (корекційне) значення трудового навчання учнів допоміжної школи не завжди реалізувалася в педагогічній практиці у потрібному руслі. Як уже зазначалося, розробники перших навчальних програм і методичних питань трудового навчання (1920–1926), (1938–1939) недооцінювали самі, й недостатньо переконливо пропагували вплив трудової діяльності на психічний розвиток, лише визначали це. Вони виходили з тих міркувань, що зайнятість учнів елементарними трудовими процесами автоматично забезпечує виховання в них готовності до праці та їхній психічний розвиток. Перша введена післявоєнна програма для 5–7 класів, за якою навчались розумово відсталі учні в шкільних майстернях, передбачала ознайомлення учнів з обробкою деревини і металів вручну. На час уведення предмету "Трудове навчання" у навчальний план шкіл не було єдиних критеріїв відбору навчального матеріалу. Не існувало й об'єктивної думки стосовно поняття "основи виробництва", хоча перше завдання, що стояло перед навчальним предметом, – це ознайомлення учнів з основами виробництва. Реальним підґрунтям для розробки методичних основ трудового навчання в загальноосвітній так і в спеціальній школах був досвід виробничого навчання, нагромаджений у системі трудових резервів.

У практиці виробничого навчання застосовувались предметна, операційна, операційно-комплексна системи. Після відновлення предмета „Трудове навчання” в організації навчального процесу в шкільних майстернях почала домінувати операційно-комплексна система, на місце якої пізніше стали системи операційно-предметна та предметно-операційна. Навчальні заняття з трудового навчання розумово відсталих учнів за операційно-комплексною системою поступово набували форми наборів трудових уроків з виготовлення виробів. Для надання урокам політехнічної спрямованості в доступній формі вводились елементи, характерні для трудового процесу на виробництві: проектування виробу, складання плану його виготовлення, вибір конструкційних матеріалів тощо. Зміст професійно-трудоного навчання, який виражався у системі знань і вмінь, будувався на основі найбільш поширених і важливих у житті видів праці. Навчальний процес на уроках формувався з урахуванням завдань політехнічної освіти. Практична робота учнів була зорієнтована на продуктивну працю.

Узагальнюючи перший досвід трудового навчання розумово відсталих учнів, Н.В. Чехов, Е.В. Гер'є зазначали, що основна виховна задача допоміжної школи – "зробити розумово відсталу дитину господарем своєї волі, своїх сил, почуттів, настроїв. Саме такий виховний принцип, підкреслювали вони, має проникати у викладання, і кожна робота повинна стимулювати дитину до самостійності, самодіяльності та самодисципліни. Могутнім помічником у цій виховній задачі є знову

такі ручна праці" [4, с. 245]. Описуючи цей період, Г.М. Дульнєв зазначає, що "пасивне вичікування розвитку пізнавальної діяльності дітей у процесі трудового навчання логічно привело до того, що трудове навчання зводилося до тренування операційних навичок при повній відсутності турботи про розвиток розумової діяльності дитини" [2, с. 46].

Міцний фундамент для подальшого розвитку дидактичних основ професійно-трудоного навчання учнів спеціальної школи розробки засобів корекції вад їхнього розвитку у процесі трудової діяльності та перебудови роботи спеціальної школи, спрямованої на удосконалення змісту, методів і форм підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці й залучення їх до виробничої діяльності сприяли результати досліджень проведених Л.С. Виготським, М.Ф. Гнезділовим, Л.В. Занковим, Б.І. Пінським у 30-40-х роках. Важливим принципом вітчизняної спеціальної психології стає положення про те, що психічні процеси і явища не виникають поза діяльністю, поза тих задач, які дитина під керівництвом вчителя ставить перед собою у той чи інший момент і які намагається розв'язати тими чи іншими засобами. Тому вивчати психіку дитини у відриві від діяльності не тільки не коректно, а й неможливо. Вченими доведено, що у процесі навчальної, трудової і ігрової діяльності дитина проявляє певне ставлення до того, що вона робить, прагне отримати певний результат, використовуючи різні способи і прийоми діяльності. Саме у процесі діяльності формуються і розвиваються її здібності, характер, воля, активність, самостійність та інші якості особистості.

Дослідження С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, Б.М. Теплова, А.А. Смірнова та ін. доводять, що вирішальне значення у розвитку психіки і діяльності дитини мають наступні моменти: по-перше, під впливом умов оточуючої дійсності і безпосереднього впливу вчителя розвиток психіки дитини відбувається одночасно з розвитком у неї довільних психічних процесів. По-друге, під цим же впливом у дитини формується готовність до навчальної і трудової діяльності. У вивчені розумово відсталіх дітей положення про єдність психіки і діяльності мало не тільки важливе методологічне, але і важливе практичне значення. Ці положення визначають закономірності психічного розвитку нормальних і розумово відсталіх дітей. Відмінність полягає лише у тому, що внаслідок органічного порушення кори головного мозку, розумово відстала дитина у дошкільному і шкільному віці не досягає того рівня психічного розвитку, який характерний для їх нормальних ровесників. Внаслідок цього коло уявлень і понять розумово відсталіх дітей на період шкільного навчання, недиференційоване, інтелектуальний розвиток перебуває на низькому рівні, довільні форми поведінки і уміння керувати своїми психічними процесами вкрай нерозвинені. Рівень активності, самостійності і цілеспрямованості у трудовій діяльності також низький, що ускладнює орієнтування дитини у практичній діяльності, впевненість, планування послідовності дій, здійснення контролю і оцінку кінцевого результату. Вони відзначали, що могутній вплив на розвиток учнів самостійності, самодіяльності і самодисципліни здійснює фізична праця. Трудове навчання, крім соціальної спрямованості, стає важливою умовою розвитку



особистості учнів. Це переконливо доводилося досвідом роботи допоміжної школи під час другої Світової війни, коли розумово відсталі діти на базі навчальних майстерень виконували державне замовлення, на виготовлення виробів широкого вжитку, зокрема оборонного характеру, вирощували сільськогосподарські культури для потреб школи. Саме цей досвід активно використовувався розробниками програми з трудового навчання розумово відсталих дітей у 1943р. Нові програми, на відміну від попередніх, розраховувалися тільки для цієї категорії учнів. Навчальний матеріал подавався не за періодами, а за роками. Нові програми характеризувалися більшою вимогливістю вимог до організації трудової підготовки учнів, чіткістю і послідовністю їх викладу. Робота на пришкольніх підсобних господарствах, участь учнів у суспільно корисній праці сприяли збереженню навчання з життям, піднесенню рівня свідомості й активності учнів, розумінню значення праці у житті.

У перші місяці після закінчення війни органи народної освіти значно розширювали форми медичної і педагогічної допомоги аномальним дітям. Відповідно, наступним кроком для розвитку теоретичних основ професійної підготовки розумово відсталих учнів стало те, що 27 лютого 1946 року приймається постанова Раднаркому РСФСР (№ 120) "Про покращенні навчання і медичного обслуговування дітей, які отримали різні каліцтва". Ця постанова зобов'язувала розширити мережу спеціальних шкіл-інтернатів для аномальних дітей, організувати навчально-виробничі майстерні, видавати великими тиражами підручники, відкривати заклади для глибоко розумово відсталих дітей в системі Міністерстві соціального забезпечення.

Одразу після війни було вжито низку практичних заходів щодо відбудови зруйнованих навчальних закладів, розширення їх мережі та збільшення контингенту учнів у них. Особлива увага Народного комісаріату освіти спрямовувалась на нормалізацію навчально-виховної роботи і матеріального забезпечення шкіл та вчителів. На початок 1950/51 н.р. вона досягнула довоєнного рівня, а в 1954/55 н.р. була подвоєна, порівняно з 1941 роком. Зростання мережі спеціальних шкіл не зупинялося протягом усіх повоєнних років, особливо у віддалених районах та сільській місцевості, в яких до війни система допомоги розумово відсталим дітям не надавалась або знаходилась на початкових етапах розвитку.

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

Оскільки вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих дітей на даному етапі проводилося спонтанно і повільно, часто

викладання учням технологічних знань і практичних навичок зводилося до простого викладу фактів без належного їх аналізу і узагальнення, учні мало привчалися до самостійного виконання розумових операцій, виховна робота проводилася відірвано від навчальної роботи і трудової діяльності. Оскільки вчителі не мали ні загальної, ні професійної освіти, вони захоплювалися тренуванням робочих навичок в учнів, виконання формальних, неусвідомлених дій. Це не забезпечувало свідоме і міцне засвоєння учнями як технологічних знань з тієї чи іншої, так і практичних навичок і умінь.

Щодо розв'язання спеціальних завдань допоміжної школи, зокрема корекції вад психофізичного розвитку учнів засобами трудового навчання, то ця проблема порушувалась лише на теоретичному рівні. Жодних методичних розробок щодо використання трудової діяльності з метою корекції психічного розвитку учнів не було підготовлено. Це негативно впливало на організацію виховної роботи, формування особистісних якостей школярів, використання трудових процесів як педагогічного засобу розвитку пізнавальної діяльності учнів. Для цього періоду була характерна тенденція до обмеження трудового навчання ремісничо-кустарною працею. Тому трудове навчання учнів допоміжної школи обмежувалося, переважно, висвітленням технології, формування правильних операційних робочих навичок, без одночасного розвитку пізнавальної діяльності.

Теоретичні основи більшості методичних рекомендацій з трудового навчання розумово відсталих учнів того періоду були настільки бідними і розмитими, що вони не могли істотно впливати на практику їх підготовки до самостійної праці, спрямовувати увагу вчителів на активне використання трудового навчання з метою корекції порушень у розвитку дітей. За цих умов ще більше закріплювалась пасивність, несамотійність, неадекватність розумових дій трудового характеру, залежність розумово відсталих від опіки і допомоги вчителя. Як зазначав Г.М. Дульнев, ступінь активності і самостійності учнів залишається вкрай низькою. У процесі виконання робочих операцій відбувається, за висловом Г.М. Дульнева, "розділення праці" - "все що треба робити руками, роблять учні, а те що треба "розв'язувати головою", все за учнів робить вчитель" [2, С.29].

Перераховані вище труднощі і проблеми трудового навчання зумовлювалися недостатньою увагою науковців до дослідження основних напрямків в галузі клініки і психології розумової відсталості, а також теорії навчання і виховання дітей даної категорії. Негативну роль у підготовці учнівської молоді до майбутньої трудової діяльності здійснювало те, що трудове навчання і виховання здійснювалось у відриві від життя, від практики соціалістичного будівництва, не було зв'язку навчання з продуктивною працею. На сесії АПН РСФСР у вересні 1945 року вказувалось, що "першим суттєвим недоліком навчального плану і програми є однобічна, теоретична спрямованість навчання; у навчальному плані і програмах недостатнє відображення знаходить практика. Посилення елементів практики (практичні заняття, праця) допомогло б подолати відрив школи від життя, неминучий при виключно теоретичній спрямованості шкільного навчання" [1, с. 295].

### Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олигофренопедагогіки. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
3. Замский Х.С. История олигофренопедагогіки. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
4. Новик Ф.М. Хрестоматія по історії олигофренопедагогіки. Посібник для вищих педагогічних навчальних закладів і допоміжних шкіл. – М.: Учпедгиз, 1941. – 280 с.
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

This article describes the development of scientific views and practices regarding working education of mentally retarded students in secondary school (40 years of the twentieth century.)

**Keywords:** labor training, mentally retarded students, secondary school.

*Отримано 9. 11.2012*

УДК 376.433.016.821.161.2.

*Н.П. Кравець*

### ЕВРИСТИЧНИЙ МЕТОД НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ

Застосування евристичного методу на уроках літературного читання забезпечує засвоєння розумово відсталими учнями змісту художніх творів та розуміння смислу зображених подій, явищ, причинно-наслідкових зв'язків, вчинків і характеру героїв.

**Ключові слова:** евристичний метод, розумово відсталі учні, літературне читання, урок.

Применение эвристического метода на уроках литературного чтения обеспечивает усвоение умственно отсталыми учениками содержания художественных произведений и понимание смысла изображенных событий, явлений, причинно-следственных связей, поступков и характера героев.

**Ключевые слова:** эвристический метод, умственно отсталые ученики, литературное чтение, урок.

**Постановка проблеми.** Період з 2003 по 2013 роки ООН оголошено десятиліттям грамотності. Мається на увазі не опанування вміннями з

читання і письма, а вміннями застосовувати здобуті знання для отримання інформації та належного використання її у власних потребах. Найсприятливішими для формування таких умінь у розумово відсталих учнів є уроки літературного читання, на яких школярі навчаються здобувати, аналізувати й застосовувати отриману інформацію.

У розумово відсталих мисленнєві операції аналізу, синтезу, узагальнення й абстрагування уповільнені, а художня Список використаних джерел як вид мистецтва, з творами якої учні працюють на уроках літературного читання, сприяє розвитку образного мислення, корекції уяви, емоційно-вольової сфери. Вникаючи у смисл прочитаного в процесі роботи над художнім твором, учні-читачі рефлексують, завдяки чому коригуються притаманні їм психічні порушення.

Процес декодування (розуміння) інформації учнями, знайомство з матеріалом, що сприймається, проникнення у його зміст, осмислення та розуміння смислу відбувається завдяки використанню педагогом різноманітних методів навчання – шляхів пізнання істини, що забезпечують способи керування розумовою діяльністю школярів.

На доцільність застосування методів навчання свого часу звернули увагу методисти минулого, зокрема і методисти з проблем навчання словесності, які ще у ХІХ столітті наполягали на необхідності застосування різноманітних методів навчання учнів словесності. Так В.Я. Стоюнін надавав перевагу аналітичній бесіді про прочитане; В.В. Водовозов основу в навчанні вбачав у самостійній роботі учнів з художнім твором та в переказі прочитаного. Вперше використав метод наочності на уроках словесності відомий російський методист В. П.Острогорський, який основним методом навчання вважав лекцію, вкладаючи в поняття “метод” різний зміст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед дидактів ХХ століття, які займалися питаннями методів навчання, насамперед варто виділити І.Я. Лернера, М.М. Скаткіна, Ю.К. Бабанського та інших. Так І.Я. Лернер і М.М. Скаткін визначили наступні загальнодидактичні методи навчання: ілюстративний або інформаційно рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий або евристичний, дослідницький [3, с. 115-127]. Український дидакт В.Ф. Паламарчук зосередила увагу на методах розвиткового навчання, зокрема на системі утворення методів. Системоутворюючими для кожного методу виділила перцептивний, логічний і когнітивний аспекти. У спеціальній педагогіці питання групування методів за джерелом здобуття знань та їхнє корекційне значення у навчанні й корекції порушень розумового розвитку детально розглянуті В.М. Синьовим. Автор охарактеризував словесні, наочні й практичні методи навчання з точки зору застосування їх з корекційною метою на уроках географії, історії, читання та звернув увагу на особливості вибору методів, зокрема на врахування розбіжності між сприйняттям інформації розумово відсталими учнями в наочному і вербальному планах, враховуючи особливості застосування ними знань у практичній діяльності. Проте жоден з методів не може бути універсальним. Застосування їх визначається метою й дидактичними цілями уроку, станом пізнавальних можливостей учнів, насамперед розвитком зони актуального і перспектив зони ближнього розвитку [6]. На корекційне значення методів навчання

звернув увагу Б.К. Тупоногов [7]. Використання окремих методів навчання на уроках літературного читання у допоміжній школі розглянуто в роботах М.Ф. Гнезділова, А.К. Аксьонової, Т.К. Ульянової та інших. Однак питання використання евристичного методу на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями ще не стало предметом наукового дослідження, незважаючи на широке використання окремих прийомів методу у роботі з розумово відсталими школярами на уроках літературного читання.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей використання прийомів евристичного методу для формування читацької діяльності розумово відсталих учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Відомий спеціаліст з методики навчання учнів літератури В.В. Голубков визначив метод як “такий спосіб навчання, який вживається систематично і має великий вплив на загальне спрямування педагогічної роботи” [1,с.69]. Методи допомагають зробити читання цілеспрямованим і застосовуються з метою сприймання художнього твору, осмислення й розуміння його смислу. М.І. Кудряшов, аналізуючи зв’язки методів навчання учнів літератури, виділив чотири групи методів та вказав особливість і доцільність їх поєднання: дослідницький, творчого читання, репродуктивний, евристичний, сутність якого “полягає в цілеспрямованому керівництві пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення ними літературного твору, виявлення того чи іншого поняття з теорії літератури. За допомогою цього методу запитання або завдання учителя послідовно, логічно ведуть учнів до конкретних епізодів індуктивним чи дедуктивним шляхом” [2, с. 124]. Також автор визначив види діяльності школярів при застосуванні евристичного методу: робота над текстом художнього твору – аналіз епізоду або цілого твору, переказ як прийом аналізу, добір цитат, запитань, порівняльний аналіз творів різних мистецтв, написання твору на частковій чи узагальнюючій темі як результат своєї роботи над текстом твору. На думку методиста, “значна активізація навчальної діяльності учнів досягається постановкою запитань, завдань, які вимагають самостійних роздумів і відповідей учнів.” Водночас автор не заперечує, а доводить необхідність застосування і репродуктивного методу навчання, оскільки “необхідні і запитання відтворюючого характеру” [2, с. 127].

У розумово відсталих порушення мислення проявляються насамперед у недорозвитку його евристичного начала, тому їм недоступне розв’язання простих проблемних задач. Звідси увага до правильної організації читацької діяльності учнів, насамперед до використання різноманітних методів на уроках літературного читання, зокрема евристичного. Завдяки евристичному методу активізується навчальна діяльність, оскільки запитання і завдання вимагають самостійних роздумів і відповідей. Учні оволодівають різноманітними прийомами мислення: прийомами аналізу: виділення і осмислення матеріалу, що вивчається і стосується персонажу; прийомами порівняння: співставлення даного героя з іншими за подібністю і відмінністю; синтезу: вияв спільного смислу твору. Вказані мисленнєві операції здійснюються у єдиній системі, чим забезпечується формування умінь їх виконувати, оптимізація пізнавальної активності школярів, насамперед підвищення самостійності мислення. Розумова активність –

основа здійснення корекційного впливу на інтелектуальний розвиток розумово відсталих учнів.

Евристичний метод використовується і як елемент уроку. Так, працюючи у 7 класі, ми запропонували учням наступні завдання:

1. Пригадайте ту частину оповідання П. Мирного "Морозенко", у якій розповідається як Катря лише ранком знайшла у лісі замерзлого Пилипка. Уявіть і усно опишіть душевний стан героїні по дорозі до лісу. 2. Чому наприкінці поезії "Хто сказав, що наша мова груба?" поет Д.Білоус говорить: "Де ще в світі є така країна, як терпляча Україна-ненька, щоб і тих, хто їй завдав руїни, звала незлобливо – воріженьки?" Поясніть доцільність чи недоцільність цього вислову. У 10 класі запитали учнів: - Як ви розумієте назву повісті О.Довженка "Воля до життя"? Як герой повісті Андрій Коваленко проявив волю до життя?

Відомо, що кожен метод складається з певних прийомів, завдяки яким він реалізується, але у них значно вужча сфера діяльності. Різноманітність методичних прийомів допомагає краще засвоїти навчальний матеріал, а завдяки доцільному чергуванню і поєднанню методичних прийомів реалізуються завдання уроку, зокрема коригуються притаманні розумово відсталим інтелектуальні порушення. Усі прийоми передбачають певні види діяльності учнів, оскільки опанування знаннями й уміннями можливе за умови виконання певних фізичних та розумових дій. З.Я. Рез пропонує наступні прийоми евристичного методу: 1- побудова логічно чіткої системи запитань (з аналізу тексту, історико-літературних запитань), що ведуть від одиничного до загального, завдяки чому розкриваються шляхи, методи здобуття знань; 2 – побудова системи завдань за текстом художнього твору, ілюстративним матеріалом для роботи всього класу або групи (індивідуально-диференційовані завдання); 3 – постановка проблеми учителем, проведення диспуту [4, с. 70]. З евристичного методу ми виділили ті прийоми, які доступні розумово відсталим школярам: проблемний виклад, виклад з логічним завершенням, бесіда евристичного спрямування, вирішення учнями пізнавальних задач, переказ з елементами аналізу тексту; аналіз епізоду, сцени, всього невеликого твору за запитаннями, завданнями учителя; складання плану як прийом аналізу композиції частини або цілого твору, аналіз образу героя, порівняльний аналіз героїв твору, епізодів, пейзажів; складання плану до розгорнутої відповіді, твору; постановка проблеми і її аналіз із залученням матеріалів з суміжних мистецтв

Різноманітність методичних прийомів допоможе краще засвоїти навчальний матеріал. Усі прийоми передбачають відповідні види діяльності учнів, оскільки опанування знаннями й уміннями можливе за умови виконання певних розумових та фізичних дій. Належне поєднання і чергування методичних прийомів допомагає реалізувати завдання уроку, зокрема скоригувати притаманні розумово відсталим учням інтелектуальні порушення. Створюються сприятливі можливості для корекції, упорядкування "внутрішньої психічної" діяльності школярів, розвитку зв'язного мовлення.

М.І. Кудряшов основним прийомом евристичного методу вважає евристичну бесіду і навчальний диспут у взаємодії. Бесіда готує матеріал

для диспуту, розпочинає його і допомагає формуванню операції аналізу. Тому по завершенню читання твору (метод творчого читання), закономірно застосовується бесіда, спрямована на поглиблене розуміння художнього тексту – один з прийомів евристичного методу. У розумово відсталих порушення мислення проявляються насамперед у недорозвитку його евристичного начала, насамперед їм недоступне виконання навіть простих проблемних завдань, а низький рівень розвитку пізнавальних інтересів, допитливості залишає байдужими до вирішення нових пізнавальних задач. Бесіда евристичного спрямування, в ході якої відбувається процес руху думки школярів від неповних і неточних знань до повних і достовірних знань, від явищ до сутності, від сутності менш глибокої до сутності більш глибокої є засобом збагачення знань, ефективним засобом розвитку мислення і мовлення, пізнавальної активності школярів. Завдяки їй відкриваються не лише нові знання, а усвідомлюються раніше набуті, оскільки значна частина набутого школярами матеріалу не засвоюється і фактично теж вимагає відкриття. Учні усвідомлюють сутність змісту тексту прочитаного твору, співвідносять його із заголовком, що допомагає зорієнтуватися у темі твору, зрозуміти його смисл. Так з метою розуміння учнями сутності події, що сталася у панському саду (учні читали уривок з повісті Марка Вовчка “Інститутка” – “У панському саду”) з ними провели бесіду евристичного спрямування, оскільки евристична бесіда у класичному вигляді недоступна розумово відсталим.

Зміст бесіди:

- Чому Прокопа віддали у солдати?
- Яка подія цьому сприяла?
- Що сталося у панському саду?
- Що свідчить про доброту, лагідність, щедрість бабусі?
- Чому бабуся у розмові з панею була дуже спокійна? Вона її боялася чи стала байдужою до всього?
- Чому бабуся просила Устю не перечити пані?
- В чому проявилася безкарність пані, жорстоке ставлення до кріпаків?
- Чому Прокіп розгнівався на пані?
- Як Прокіп зреагував на жорстокість пані?
- В чому проявилася зміна ставлення пана до кріпаків?
- Чим закінчилася сутичка у панському саду?
- Чому перемогла жорстока, скупа пані, а не чесні, добрі кріпаки?

Отже бесіда евристичного спрямування виступає як пошуковий діалог, завдяки якому учні спрямовуються на повторне прочитання художнього тексту, що забезпечує формування аналітико-синтетичних умінь, формування умінь зв'язного мовлення. Пошуковий діалог ефективний під час текстуального аналізу твору, закріплення матеріалу, коли розвивається діалогічне мовлення, стимулююча відтворююча уява, формуються уміння аргументовано доводити свої судження, усвідомлюється необхідність повторного читання тексту твору. Це підтверджують запитання до бесіди евристичного спрямування при роботі з оповіданням В.Короленка “Дети подземелья”: 1. *Что рассказал Тыбурций отцу Васи о сыне?* 2. *Как дружба Валека и Маруси с Васей скрасила их жизнь? Отразилось ли это на жизни*

*Васи? З. Что послужило причиной для клятвы Васи и Сони?*

Важливим є прийом порівняння, за допомогою якого формується мисленнева операція синтезу. Завдяки цьому прийому учні вчатьсЯ добирати матеріал з художніх творів (цитати) до заданого питання, теми, проблеми. Наприклад, працюючи з оповіданням Марка Вовчка “Козачка”, учні знаходили в тексті цитати й порівнювали портрет Олесі до заміжжЯ з тим, як виглядала Олеся, ставши кріпачкою. Аналізуючи образ бабусі з даного оповідання, виконували наступне завдання: *Доведіть, що бабуся, незважаючи на тяжке життя, залишилася доброю, щирою, душевною людиною на відміну від пані, яка жила розкішно. Відповідь підтвердіть словами з тексту твору.* Добираючи цитати до заданих запитань, вчилися аргументовано доводити власні судження, усвідомлювали необхідність повторного читання тексту твору. Так, щоб зрозуміти причину трагедії, яка сталасЯ з Пилипком - героєм оповідання П.Мирного “Морозенко”, учні добирали цитату до заданого запитання: *Доведіть, що Пилипко з матір'ю жили дуже бідно. Знайдіть про це у тексті й зачитайте.*

Зважаючи на функції ілюстративного матеріалу: пояснення, фіксації, конкретизації, запам'ятовування, інформації, розвитку і корекції, читаючи переказ “Як Кармалюк пана провчив”, школярі порівнювали зображення народного месника У. Кармалюка на картині художника В.М. Савіна “Кармалюк” та з чоловіком, зображеним на виконаному художником В.А. Тропініним портретом “Українець”. Аналізуючи поему Т.Г. Шевченка “Наймичка”, з метою розуміння сутності трагедії наймички Ганни, її безвихідного становища, пропонували школярам порівняти ілюстрацію до поеми, виконану художником В.І. Касіяном з картиною “Мати”, виконаною художником М.І. Івасюком. Прийом контрастного порівняння забезпечив розуміння сутності трагедії наймички Ганни й щасливого життя вільної людини.

Притаманні розумово відсталим порушення психічної діяльності: пам'яті, особливо довготривалої, мовлення, зокрема його сигніфікативної функції, сутність якої полягає у поєднанні слова з мисленневим образом предмета, образного мислення не дозволяють уявляти те, про що читають та відтворювати його на належному рівні. Певним чином скоригувати це допомагає прийом порівняння творів різних мистецтв, який було використано в процесі роботи з віршами Т.Шевченка “Мені тринадцятий минало...” і “Садок вишневий коло хати”. Щоб учні краще уявили зображене поетом, їм пропонували розглянути ілюстрації художника В.І. Касіяна до даних творів та порівняти зображене поетом і художником.

Як прийом аналізу композиції цілого твору використовували план. Зокрема при вивченні казки І.Франка “Осел і Лев” учні у класі колективно склали наступний план:

1. Тяжка праця осла у господаря.
2. Життя Осла у лісі.
3. Зустріч Осла з Левом і розмова з ним.
4. Хитрість Осла.
5. Недалекоглядність Лева.
6. Розмова Лева з Вовком.
7. Загибель Вовка.



8. *Перемога Осла.*

9. *Кого зобразив автор у образах тварин?*

Завдання: переказати казку за складеним планом.

З метою засвоєння змісту й розуміння сутності прочитаного твору вчили школярів складати план на прикладі оповідання Марка Вовчка “Козачка”. (школа з російською мовою навчання).

Зміст плану:

1. *Счастливая жизнь Олеси в родителей.*

2. *Смерть родителей.*

3. *Замужество за крепостным Иваном Золотаренко.*

4. *Отъезд и смерть мужа.*

5. *Издевательства панов над Олесей и ее детьми.*

6. *Разлука матери с сыновьями.*

7. *Тяжелая болезнь и смерть героини.*

Навчаючи школярів співставляти героїв за подібністю і відмінністю, використали комедію І.К. Карпенка-Карого “Сто тисяч.” Учням пропонували виконати наступні завдання: 1 – Використовуючи матеріал VI яви довести, що Калитка дуже жадібний. Як це позначається на його вчинках? 2 – В який спосіб прагне розбагатіти Калитка, а в який – Бонавентура? Хто з них чесний у своїх намірах? Щоб учні краще зрозуміли характер і вчинки героїв комедії, запропонували проаналізувати мовлення героїв та відповісти на запитання:

1 - Як мовлення Копача і Невідомого свідчить про його носіїв?

2 – Про що свідчить мовлення Герасима Калитки? Чому автор дав йому таке прізвище?

3 - Яких слів багато у мовленні кожного з героїв твору?

4 - Хто такий Бонавентура? Яким ви його уявляєте з огляду на вислови героя про самого себе? Чому він названий Копачем?

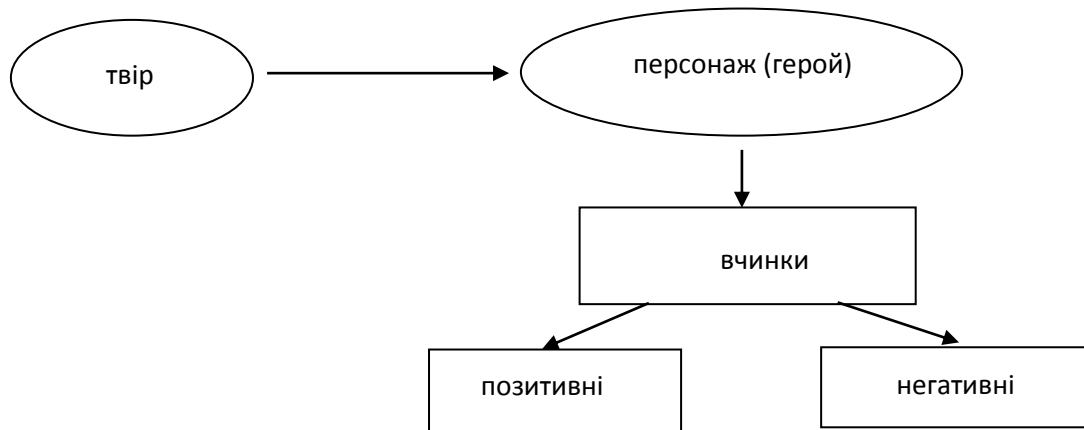
Відповідаючи на запитання, учні поступово підводилися до розуміння закладених у творі проблем. “Завдання учителя полягає в тому, щоб допомогти учням виявити ці проблеми, знайти шляхи їх вирішення у художньому творі, вчити аналізувати твір, розуміти його єдність у різноманітності компонентів, вчити роздумувати, оформляти свої думки у зв’язному послідовному доказовому усному й писемному мовленні” [4, с. 69].

Цікава, інтригуюча проблема активізує пізнавальну діяльність. В процесі вивчення життєвого і творчого шляху Т. Шевченка визначали різнобічність його мистецької обдарованості, аналізуючи його творчість як поета і художника, запропонували учням прочитати статтю з підручника “Шевченко-художник” і демонструючи репродукції виконаних Шевченком картин та поставили ряд проблемних запитань: 1. Чому в дитинстві Тарас не вчився малювати? 2. Які почуття пережив хлопчик у панському будинку? Така робота забезпечувала переконання учнів у точності чи помилковості власних суджень.

Отже читацька діяльність школярів, спрямована на індивідуальне сприймання художніх творів, полягає у з’ясуванні значення незрозумілих слів, аналізі твору чи окремих епізодів, складанні плану прочитаного твору: цитатного, сюжетного; у списуванні цитат, виконанні творчих робіт, засвоєнні доступних літературознавчих понять тощо. Самостійно, без

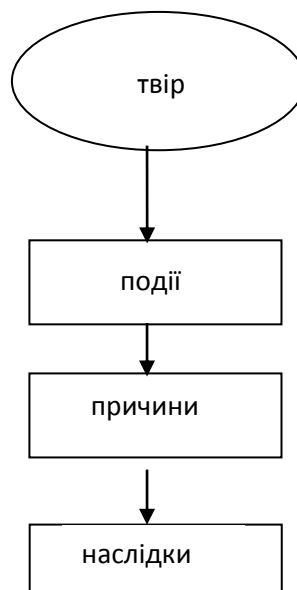
належної допомоги розумово відсталі школярі сприйняти й зрозуміти художні твори не можуть, оскільки не володіють на достатньому рівні прийомами шкільного аналізу художнього твору. Проаналізувати художній твір, активізувати мисленнєву й мовленнєву діяльність школярів допомагають схеми-моделі. Так, навчившись визначати персонаж чи героя твору, учні самостійно не вміють аналізувати їхні вчинки, некритично ставляться до певних проявів поведінки, здебільшого трактуючи негативні вчинки як позитивні. Використання схеми-моделі №1 активізує мисленнєву діяльність школярів, допоможе критично віднестися до вчинків персонажів чи героїв твору.

Схема-модель № 1

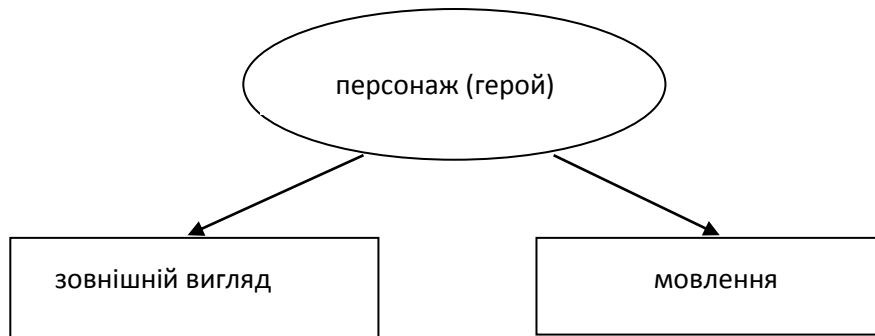


Нерозуміння причини сутності зображених у творі подій є однією з властивостей мисленнєвої діяльності розумово відсталих. Розуміння сутності зображених у творі причинно-наслідкових зв'язків допомагає одночасне використання схеми-моделі №2.

Схема-модель № 2



Працюючи з художніми творами, школярі зустрічаються з образними висловлюваннями, смисл яких не розуміють. Схема-модель №3 та пояснення значення незрозумілих висловів допомагає зрозуміти їхню сутність.



Вибір методів навчання розумово відсталих учнів на уроках літературного читання залежить від об'єктивних та суб'єктивних факторів. Насамперед від врахування вікових і типологічних особливостей учнів класу, реальних можливостей кожного школяра, характеру навчального матеріалу, дидактичної мети і завдань уроку, його типу, майстерності учителя. Зокрема увага звертається на особливості взаємодії учителя з учнями, на джерело знань – працюють з епічним чи ліричним твором. Враховуються й зовнішні умови: забезпечення ТЗН, наявність навчально-методичної літератури, інших видів мистецтва, які можна використати завдяки опорі на обраний метод.

Проте використанням одного методу на уроці літературного читання не обходиться. Доцільне поєднання різних методів забезпечує ефективність роботи учителя й пізнавальної діяльності школярів, які активно включаються у процес пізнання, але учитель керує й коригує їхню діяльність. Методи допомагають зробити читання цілеспрямованим, а читацька діяльність, за якої використовуються різноманітні методи, позитивно впливає на кожного учня, збагачує його новими знаннями й уміннями, коригуючи психофізичний стан.

Оскільки один евристичний метод навчання на уроках не використовували, то поєднували декілька, але з провідною роллю евристичного з огляду на те, що кожен метод складається з певних прийомів – складових методу.

**Висновки.** Отже, застосування на уроках літературного читання евристичного методу оптимізує засвоєння змісту художніх творів та розуміння їхнього смислу, сприятиме корекції недоліків читацької діяльності розумово відсталих школярів та вихованню активних читачів.

#### Список використаних джерел

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962. – 464 с.
2. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
3. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115-127.
4. Методика преподавания литературы: пособие для студентов пед.

институтів по спеціальності №2101 “Русский язык и литература” / под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.

5. Синьов В.М. Методичні рекомендації до використання методів навчання і корекції у допоміжній школі. – К.: РУМК спец. шкіл МО УРСР, 1976. – 66 с.
6. Сорокина Н.К. Особенности понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы на этапе синтетического чтения. Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей: сб. научн. трудов / Отв. ред. М.Н. Перова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1980. – 104 с. – С.17-25.
7. Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 15-18.

The paper illustrated the use of heuristic method in class readings to correct disorders of psychological development of mentally retarded students and master their meaning read works of fiction.

**Keywords:** heuristic method, mentally retarded students, literary reading lesson.

*Отримано 06.11.2012 р.*

УДК 376.42: 37

*В.Е. Левицький*

### ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТОМ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення особливостей та шляхів проведення профорієнтаційної роботи з дітьми з порушенням інтелектом.

**Ключові слова:** діти з порушенням інтелектом, професійна орієнтація, корекційна робота.

Професійна орієнтація – це науково обґрунтована система соціально-економічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на надання допомоги молоді у професійному самовизначенні у відповідності з бажаннями, нахилами, здібностями і з врахуванням потреб у спеціалістах на ринку праці [4].

Аналіз літературних джерел та педагогічної практики свідчить, що часто профорієнтаційну роботу у спеціальних школах зводять до професійної інформації і це знижує ефективність всієї системи виховання учнів.

Профорієнтаційна робота – це багатоаспектна система, яка забезпечує просвіту і виховання школярів, вивчення їх психофізіологічних особливостей, проведення консультацій та успішної адаптації у професійних навчальних закладах або на виробництві. В профроботі можна виділити наступні аспекти: соціально-економічний, психолого-педагогічний, медико-фізіологічний [5].

Так, з економічної точки зору, профорієнтація – це процес управління вибором професій і місця роботи молоді у відповідності з потребами суспільства та можливостями особистості. Соціальний аспект полягає у формуванні ціннісних орієнтацій молоді у професійному самовизначенні, підвищенні цінності робітничих професій та проведення цілеспрямованих заходів які сприяють успішній адаптації школярів та їх кращому закріпленню на виробництві. Психологічний аспект профорієнтації полягає у вивченні структури особистості, методів вивчення і оцінки професійно значимих її властивостей, а також різних типів діяльності та професій. Психологічні дослідження мають сприяти становленню системи „людина-професія” та формуванню професійної спрямованості. Важливою умовою успішної адаптації молоді людини є її психологічна готовність до праці.

Виконуючи трудові операції, керуючи психологічними процесами сучасного виробництва школярі вчаться раціональній організації праці, економній витраті матеріальних цінностей, ефективному використанню робочого часу, пізнають змістове наповнення таких категорій як собівартість, норма виробітку, заробітна плата тощо.

Педагогічний аспект профорієнтації проявляється при організації професійної просвіти і виховання учнів, при формуванні суспільно значимих мотивів вибору професії та інтересів, які відповідають психофізіологічним особливостям особистості, своєчасному виявленні та розвитку професійних нахилів. Роботу слід проводити без „тиску”, який може зруйнувати інтерес до професії та до праці взагалі.

Медико-фізіологічний аспект профорієнтаційної роботи ставить перед собою завдання розробки критеріїв професійного відбору учнів із врахуванням структури дефекту, степені його вираженості, доступності тієї чи іншої професії для людини з порушеним інтелектом, стану здоров'я. Тобто кожна людина з вадами інтелекту має обрати вид професійної діяльності в найбільшій мірі відповідний стану здоров'я та такий, що не здійснює шкідливий вплив на нього.

На думку К.М. Турчинської профорієнтаційна робота включає в себе проф. освіту, професіограму, професійне виховання, професійну діагностику, консультацію, відбір та адаптацію [5].

Освіта являє собою повідомлення учням знань про професії на основі яких формується позитивне ставлення до різних видів трудової діяльності та професійні інтереси які мають бути стійкими, проте в дітей з порушеним інтелектом значною стійкістю не характеризуються. В цій складовій можна в свою чергу виділити: інформацію, агітацію і пропаганду.

Професіографія – це ланка, реалізація якої у спеціальній школі обмежена внаслідок індивідуальних та вікових можливостей учнів. Її ціль: відобразити професії з врахуванням змін у характері праці та під впливом науково-технічної революції.

Професійне виховання – це виховання в учнів стійких інтересів та мотивів вибору професії, любові до неї.

На думку В.Д. Симоненко професійна діагностика являє собою процес вивчення особистості та організму людини, яке проводиться медиками, психологами, педагогами з ціллю визначення професійної природності та формування професійної спрямованості учнів. Вивчення особистості для профорієнтації має на меті визначити рівень знань школярів про сферу трудової діяльності, вивчення індивідуальних особливостей та здібностей людини, вивчення професійних інтересів. Спостереження проводиться класним керівником, вчителем праці, медиками та психологами. Особистість підлітка вивчають з допомогою таких методів як психолого-педагогічне спостереження бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, аналіз практичних дій, анкетування, експеримент, узагальнення різних характеристик учня. Медичне обстеження у спеціальній школі має встановити не тільки актуальний рівень здоров'я людини, але й вказати протипоказання для опанування тією чи іншою професією. На думку В.І. Бондаря, консультація має надавати поради про вибір професій на основі даних діагностики [1].

Профвідбір у спеціальній школі обумовлений діагнозами дітей і застосовується, в основному, по відношенню до найбільш складних та відповідальних професій, які можуть опанувати діти з порушеним інтелектом.

Професійна адаптація – процес успішного пристосування випускника в новому закладі, колективі. Ланка, яка в наш час майже не реалізується у зв'язку з низьким рівнем працевлаштування дітей з порушеним інтелектом [2].

За В.О. Липою ретельне клініко-педагогічне вивчення учнів, спостереження за ними у процесі трудової та навчальної діяльності дозволять вчителю та лікарю встановити адекватний можливий профіль індивідуальної трудової підготовки учня. Тут важливо звертати увагу на якості важливі у професійних цілях: загальний фізичний стан дитини; закономірності психічного розвитку школяра з порушеним інтелектом, стан нервової системи; успішність учня; працездатність; інтереси та здібності; найбільш виражені риси поведінки; особливості працездатності; інтереси [2].

Слід зауважити, що оволодіння спеціальностями відбувається дуже повільно. Основні причини: недоліки розумової сфери, порушення моторики, низький рівень самостійності, нестійке засвоєння прийомів роботи. Зустрічаються труднощі пов'язані з орієнтуванням в завданні, плануванні дій, самоконтролем, саморегуляцією. Корекційне завдання тут полягає у допомозі учням усвідомити завдання та способи його виконання, навчити самостійно знаходити способи виконання завдання, виправити хибні уявлення про світ професій, розвивати мисленнєві операції.

До основних форм профорієнтаційної роботи, з допомогою яких здійснюється професійна просвіта та виховання учнів відноситься: урок в майстерні з повідомленням інформації профорієнтаційного характеру, екскурсії на виробництво та в професійно-технічні навчальні заклади, виставки передового досвіду, зустрічі з спеціалістами та професіоналами своєї справи, дні відкритих дверей, літературні та тематичні вечори.

Основною формою організації профорієнтаційної роботи є урок в майстерні. В ході уроку, в залежності від його змісту, повинні вирішитися наступні профорієнтаційні завдання: виховання в учнів відповідального ставлення до вибору професії, формування адекватного розуміння сутності професійного самовизначення, розвиток пізнавальної активності, самостійності та творчого відношення до праці, спостережливості, ініціативи та наукового мислення, виховання адекватної самооцінки, формування особистісних якостей, цінних з точки зору подальшої соціалізації.

Вибір методів проведення профорієнтаційної роботи для кожного заняття залежить від навчальних, виховних та профорієнтаційних задач, змісту та характеру відомостей, інтелектуальних та вікових можливостей учнів, рівня їх інформаційної готовності. Методи використовують універсальні. Так, н-д, розповідь вдало застосовувати при викладі відомостей про зміст праці представників різних професій, про вимоги, що висуває професія до психофізичних особливостей, про досягнення окремої галузі виробництва на сучасному етапі або її окремих представників. Пояснення можна ефективно використати для повідомлення правил вибору професії, особливостей трудової діяльності спеціалістів різних професій. Саме тут доцільно вводити нові поняття та терміни, збагачувати словник дітей та уявлення про оточуючий світ. Вчитель демонструє нові дії, наочність. Матеріал має бути достовірним, логічним та послідовним, а виклад емоційним.

Профорієнтаційна бесіда являє собою найбільш поширений метод, який вимагає ретельної підготовки. В ході бесіди вчителю слід розуміти залежність між знаннями, які отримує дитина в школі та успішність роботи за професією в майбутньому. Орієнтовний план бесіди про професію: ознайомлення з історією розвитку цієї професії; основний зміст праці спеціалістів цієї професії: галузі народного господарства в яких працюють спеціалісти; потреби даної місцевості в кадрах фахівців з цієї професії; знаряддя праці та матеріали, що використовують представники цієї професії; умови праці; загальнотрудова, загальнотехнічна та спеціальна знання, вміння та навички представника цієї професії; психофізичні вимоги професії до людини; економічні відомості про професію; підготовка до опанування професією.

Ефективній організації профорієнтаційної роботи сприяє застосування наочних методів. Демонстрація об'єктів, процесів, що вивчаються, служить не тільки підтвердженням матеріалу, а й джерелом знань. Тут можливі наступні види демонстрації: натуральні об'єкти (вироби виконані учнями та працівниками, інструменти, механізми), технологічні процеси; зображення об'єктів (малюнки, плакати, серії діапозитивів, фільми тощо); прийоми роботи під час практичних робіт.

Однією з найважливіших форм по ознайомленню учнів з організацією виробництва, технікою, технологією та основними професіями є екскурсія. Для її успішного проведення слід чітко визначити її тему, навчальну, виховну та профорієнтаційну ціль, дату проведення. Важливо щоб всі три етапи екскурсії (підготовка, проведення і підведення підсумків) являли собою органічну єдність. Стереотипно розпочинають екскурсію з вступної бесіди екскурсовода про історію виробництва, його продукцію. Дуже важливо, щоб мовлення екскурсовода було доступним для сприймання дітьми з порушеним інтелектом, а сам захід не перетворювався на лекцію. Учні знайомлять з

правилами техніки безпеки на виробництві, основними процесами виготовлення, діти спостерігають за діяльністю представників різних професій у виробничих умовах. Цікаво проходять зустрічі з представниками певних професій одразу на виробництві. В ході заключної бесіди екскурсовод відповідає на питання учнів, вчитель проводить обговорення.

Диспути являють собою цікаву форму роботи, але у спеціальній школі внаслідок низького рівня розвитку зв'язного мовлення, труднощів у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, низької ініціативності дітей з порушеним інтелектом мають досить обмежене (часткове) використання. Чого не скажеш про тематичні літературно-художні вечори, під час яких учні переказують прочитані твори на професійну тематику, а вчитель у співпраці з бібліотекарем знайомлять дітей з літературними творами, рекомендують твори для читання.

Мало поширеними формами профорієнтаційної роботи, а від того і малоефективними є перегляд телепередач, кінофільмів профорієнтаційного змісту з їх подальшим обговоренням. Це відбувається внаслідок відсутності таких передач в ефірі та надмірної безконтрольної популяризації асоціальних професій та джерел заробітку, що не сприяє вдалому вирішенню питань вибору професії.

Велику роль в ознайомлювальній профорієнтаційній роботі відіграє організація і оформлення у школах навчально-методичних кабінетів та пунктів з профорієнтації та агітації. Окрему роль у проведенні профорієнтаційної роботи відіграють засоби наочної агітації та інформації – стенди, плакати, виставки, стінгазети, альбоми. За умови правильної реалізації позитивний ефект можуть нести такі форми профорієнтаційної роботи як: індивідуальні завдання, конкурси, участь в трудових об'єднаннях, гурткова робота.

Поряд з теоретичним пошуком найбільш ефективних шляхів здійснення підготовки випускників спеціальних шкіл до праці та життя в суспільстві проводиться ряд заходів, які сприяють вдосконаленню практики професійно-трудової підготовки учнів. Це: вдосконалення змісту трудового навчання, збільшено кількість годин на цей вид навчальної роботи, запроваджено виробничу практику введено десяти класи з поглибленим вивченням певних професій. Слід відмітити увагу яка за останні роки приділяється покращенню матеріальної бази спеціальних шкіл, створенню навчальних майстерень, забезпеченню обладнання та сировиною, а також підготовці вчителів-професіоналів. За К.М. Турчинською, степінь значимості кожного заходу, спрямованого на вдосконалення підготовки дітей з порушеним інтелектом до життя, у значній степені визначається її перспективністю та прогнозуючою роллю корекційної педагогіки в майбутньому [5]. Прискорення науково-технічного прогресу, підвищення рівня організації праці, автоматизація трудових процесів висувають підвищені вимоги до професійної підготовки.

Профорієнтаційна робота у спеціальній школі утворюючи базу для успішної організації професійної підготовки школярів з порушеним інтелектом обумовлена організацією навчально-виховної роботи у школі взагалі. Тому важливим є підвищення якості всієї навчально-виховної роботи, яка забезпечує максимум корекційного впливу на дитину з порушеним інтелектом. Введення десятого року навчання буде підвищувати рівень



професійно-трудового навчання, але організація десятих класів ускладнюється через необхідність матеріально-технічної бази, а це вимагає додаткових коштів, так як і організація трудового навчання в школі за кількома спеціальностями.

Психологічно-грамотний підхід до використання всіх методів і форм професійного виховання, вивчення професій і особливостей особистості школярів забезпечує найбільш ефективне сприймання учнями профорієнтаційних впливів і дозволяє швидше і успішніше втілювати в життя право на вибір професій відповідно до можливостей, покликання і здібностей, допомагає розкрити структуру особистості. Без цього як і без практичної підготовки неможливо вирішувати питання про узгодження особистісних вимог професії. Тому психологічна допомога у підготовці до вибору професії повинна полягати в обґрунтованому аналізі вікової та індивідуальної структури дефекту особистості в цілому, та виділенні тих її особливостей, які важливі у плані здійснення корекційного та професійного самовизначення школярів.

Цілеспрямована робота по підготовці і вибору професії сприяє поступовому зменшенню і позитивному вирішенню багатьох протиріч, які виникають у процесі трудового самовизначення школярів, особливо між професійними інтересами і намірами, а також їх реальним здійсненням. Теоретичне і практичне ознайомлення з професіями допомагає встановити реальне співвідношення професійних інтересів, намірів і можливостей учнів. Учні, які визначили свої інтереси і нахили, починають краще вчитися, особливо з предметів, близьких до майбутньої професії, а навчальні заняття і факультативи набувають особливого значення для їх теперішнього і майбутнього. Особливо впливають на інтереси учнів, їх власний досвід, вчителі, знайомі і родичі, а також засоби масової інформації.

Формування професійних інтересів школярів з порушеним інтелектом є процесом складним, їх розвиток і становлення залежать від індивідуального досвіду учня, статі, віку, соціального середовища і виробничого оточення в якому він існує.

Професійна орієнтація, як процес педагогічного керівництва трудовим самовизначенням учнів є важливою складовою частиною навчально-виховної роботи школи.

Ефективність системи профорієнтації забезпечується взаємодією педагогічного колективу школи, батьків, професійних учбових закладів, виробництва, а також активною самодіяльністю школярів, які виступають не тільки, як об'єкти педагогічного впливу, але і як суб'єкти діяльності, які забезпечують пізнання сутності намічених професій, „пробу сил”, в обраному напрямку і повну самостійність у вирішенні питання щодо вибору професій. Професійна орієнтація забезпечує у спеціальній школі цілеспрямоване управління процесом професійного самовизначення школярів, як в інтересах суспільства, так і в інтересах самої особистості.

Таким чином аналіз літературних джерел з теми дослідження, узагальнення досвіду виховання школярів з порушеним інтелектом, переконливо свідчать про можливість та необхідність включення випускників спеціальних шкіл в життя суспільства. Разом з тим слід відмітити складність підготовки, яка долається поступовим вдосконаленням усієї навчально-

виховної роботи з профорієнтації та профпідготовки дітей з порушеним інтелектом.

Вище перераховані міркування слід розглядати як прагнення активізувати науково-практичний пошук у справі соціально-трудової адаптації дітей з порушеним інтелектом.

#### Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1988. – 128 с.
2. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
3. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1980. – 184 с.
4. Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
5. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. – К.: Радянська школа, 1976. – 127 с.

This article has the results of theoretical and experimental studying of peculiarities of ways and process of professional education childrens with bad intellect.

**Keywords:** mentally handicapped children, professional education, correction work.

*Отримано 9. 11.2012*

УДК 376.161

*О.М. Ляшенко,  
О.О. Ляшенко*

### ПЕРІОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ

В статті подані дані працездатності нормально розвиваючої дитини і дитини з порушенням інтелектуального розвитку ступеня дебільності. На основі особистого дослідження під час виконання позаурочних навчальних занять було виявлено періоди та рівні працездатності учнів допоміжної школи.

**Ключові слова:** навантаження розумово відсталих дітей, періоди працездатності, рівні працездатності учнів допоміжної школи.

В статті представлені дані про робітоспособність нормально розвиваючихся дітей і дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ступені дебільності. На основі особистого дослідження в час виконання позурочних навчальних занять були виявлені періоди і рівні робітоспособності навчальних в допоміжній школі.

**Ключеві слова:** навантаження умовно відсталих навчальних, періоди робітоспособності, рівні робітоспособності навчальних в допоміжній школі.

Проблема стомлення – одна з старих проблем у фізіології, психології і педагогії – продовжує займати суттєве місце поруч з іншими нерозв'язаними завданнями.

Стомленість може бути викликана психологічним, фізичним або розумовим навантаженням. Ряд авторів в якості показника стомленості використовували такі тести, як частота пульсу, дихання, газообміну, температуру тіла, шкіряно-гальванічні реакції та інші.

Деякі автори вважають стомлення результатом порушення вегетативного балансу за рахунок виснаження симпатичного збудження, внаслідок чого переважає парасимпатичний відділ вегетативної нервової системи, при цьому може відбутися зниження мовленнєвої активності, прагнення до спокою і нерухомості, легкість виникнення сонливого гальмування. Відомо також, що велику роль у розвитку стомленості відіграють емоції. Причини і обставини, які створюють емоційний фон стомленості під час роботи, можуть бути як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Поява стомленості свідчить про значне зниження продуктивної діяльності індивіда, тобто мова йдеться про зниження його працездатності.

Ця проблема має велике значення як у навчанні, так і у вихованні учнів. Так, визначенню рівня працездатності школярів і вивченню її динаміки під впливом навчальних навантажень присвячені дослідження М.В. Антропової, С.М. Громбах, Е. Барч, Є.М. Вайнруб та інші. Автори вважають, що нарощування рухливої активності дітей на уроках пов'язане з послабленням уваги до навчальної діяльності, що свідчить про їх стомленість і зниження працездатності. Вони зауважують, що ефективність процесу навчання школярів значною мірою обумовлена раціональною організацією розумової діяльності на основі врахування динаміки їх працездатності.

Дослідження динаміки працездатності вищої нервової системи, стійкості до статичних та динамічних навантажень, корекції рухів та інші в процесі занять показують, що серед дітей, які навчаються в масовій школі, до 27% мають відхилення нервово-психічної сфери, у 2,5 дітей зафіксовано органічне враження нервової системи (М.В. Антропова, Є.М. Вайнруб, С.М. Громбах та інші).

Усі діти з відхиленнями у здоров'ї мають знижену працездатність і негативно її динаміку під впливом навчальних занять і вимагають раціональної організації навчальної діяльності. Крім того, велике значення

для ефективності такої діяльності має чергування різних її видів, при чому не тільки протягом дня, але й тижня. Необхідність такого переходу з одного виду діяльності на інший зумовлена функціональним станом нервової системи.

Продуктивність діяльності учня суттєво залежить і від тривалості, змісту та умов відпочинку учнів як у процесі занять, так і між ними та підготовкою домашніх завдань (М.В. Антропова, Л.В. Михайлова, Г.П. Сальникова та інші).

Особливого значення набуває врахування динаміки працездатності і при організації навчальної діяльності дітей з особливою нервовою системою, зокрема дітей – олігофренів, характерною особливістю вищої нервової діяльності яких є слабкість замикаючою функції кори головного мозку, недостатня диференційованість умовно - рефлекторних зв'язків, послаблення процесів збудження і гальмування (І.Г. Єременко, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер та інші).

Порушення нервово-психічних процесів обмежує можливості школярів у оволодінні знаннями, веде до зниження їх пізнавальної активності, а тривала участь олігофрена в навчальній роботі веде до зниження її функціональних можливостей. Особливими рисами цієї категорії дітей є швидка втомлюваність, повільне входження в роботу, мінливість, нестійкість, низький рівень працездатності тощо.

Інформативним та об'єктивним показником становлення й розвитку особистісних якостей учнів допоміжної школи є характеристика їх рухових реакцій, рухової активності. Було встановлено, що майже у 100% дітей із стійкими порушеннями інтелектуального розвитку відмічаються вади моторики, проте з віком моторна недостатність олігофренів зменшується. У розумово відсталих дітей ступеня дебільності рухова недостатність виявляється в корковій організації рухів. Рухові акти не узгоджуються з інструкціями, зміною обставин, спостерігаються просторова та часова недостатність рухів (Н.П. Вайзман).

Вивчаючи особливості працездатності в розумово відсталих школярів з урахування їх фізичного розвитку і функціональних можливостей на уроках ручної праці, Г.М. Плешканівська свідчить, що за всіма антропометричними показниками дітей-олігофренів поступаються підліткам, які розвиваються нормально, і тим більше чим старше вікова група. У дітей з уповільненим біологічним розвитком частіше знижені показники працездатності, які супроводжуються підвищеною стомлюваністю у ході занять. При великому зниженні працездатності в учнів виникає суб'єктивний стан, який негативно позначається на їх ставленні до навчальної роботи, втрачається зацікавленість до неї, з'являється бажання кинути розпочату роботу, виникає невпевненість у своїх діях та інше.

Дослідники відмічають що тривала учать розумово відсталих дітей у навчальній роботі веде до зниження їх функціональних можливостей і що однією із характерних рис учнів допоміжної школи є швидка стомлюваність, повільне входження до праці, низький рівень працездатності.

Стан працездатності суттєво впливає на ставлення розумово відсталого учня до навчання. Досліджуючи динаміку інтелектуальної працездатності учнів на уроці, І.Г. Єременко приходять до висновку, що при систематичній перевтомі у одних дітей-олігофренів виникає гіпотетичний стан, який характеризується загальною млявістю, виснаженістю, у інших – гіперстенічний, що виявляється в підвищеній подразливості, нестриманості в рухах та мовлених актах. Отримані ним дані дали можливість стверджувати, що для більшості аномальних дітей навчання характеризується періодами: первинного підвищення працездатності, стійкої працездатності і найбільшої продуктивності її, потім загального зниження. Разом з тим, як відмічає дослідник, така динаміка характерна не для всіх учнів допоміжної школи. Виявлені випадки, коли продуктивність праці цієї категорії дітей не знижувалась ні в середині, ні в кінці уроку.

І.Г.Єременко робить висновок, що етап оптимальної і найвищої працездатності дуже нетривалий і продовжується від 5 до 15 хвилин, а етап загального зниження працездатності починається дуже рано – на 30-й, інколи на 25-й хвилині. Останні 5 хвилин уроку працездатність школярів часто буває нижчою, ніж на його початку.

Вивчаючи динаміку працездатності дітей – олігофренів протягом дня, І.Г.Єременко відмічає, що найбільш продуктивним є час, відведений для виконання домашніх завдань. Однак подальшої розробки ця проблема не знайшла.

Тому ми провели дослідження вивчення періодів інтелектуальної працездатності учнів при виконанні ними домашніх завдань. Нами були використані дані експерименту, проведеного з 384 учнями II-IX класів допоміжної школи із застосуванням методу коректурної проби за таблицями В.Я. Анфімова. Цей метод дозволив виявити продуктивність праці кожного учня на основі якісних та кількісних показників працездатності, дозованих за часом, визначити характер змін працездатності їх у процесі самопідготовки.

Узагальнення матеріалів з досліджуваного питання свідчить про те, що і на самопідготовці для розумово - відсталих дітей характерними є трьохфазні зміни працездатності. Однак тривалість того чи іншого періоду значно відрізняється від уроку. Якщо перша фаза початкового підвищення працездатності (на початку уроку) триває 15-25 хвилин і більше, то цей же період на заняттях з підготовки домашніх завдань триває від 10 до 20 хвилин. Ось чому підготовку до уроків необхідно починати з найлегшого для учнів завдання.

Що до другого періоду – фази найвищою продуктивності навчальної праці – то між учнями різних років навчання існують значні відмінності у збереженні оптимального рівня працездатності протягом занять із самопідготовки. Якщо цей період на уроках знаходиться між 20-25 хвилинного уроку, то для учнів другого класу при виконанні домашніх завдань вона триває 15-20 хвилин, від 15-20 до 30-35 хвилини. Після цього настає різке зниження працездатності і до 45 хвилини майже досягає продуктивності, характерної для початку самопідготовки (на початку - 15%, в кінці – 17%).

Дещо інша картина цієї фази працездатності у учнів третього класу. Їх

продуктивність, досягнувши найвищого піку до 30-35 хвилин, до кінця 45-ої хвилини зазнає незначних змін у бік зменшення. Оптимальна працездатність учнів цього класу триває від 15-20 до 35-40 хвилини.

Аналіз матеріалів, отриманих по четвертому класу, показав, що найвища продуктивність навчальної праці припадає з 15-20 до 45-55 хвилини, після чого настає фаза зниження працездатності, але і на 90 хвилині вона трохи вище стартової (27% на початку і 31% у кінці занять).

Динаміка працездатності учнів старших класів допоміжної школи характеризується поступовим підвищенням продуктивності з різким збільшенням її від 45 до 65 хвилини. Навіть після 90 хвилин роботи їх продуктивність стає досить високою 43% у п'ятому і 52% у шостому класах у кінці самопідготовки, у той час як на її початку показники були відповідно 30% і 38%.

Ще вище показники найбільшої продуктивності навчальної праці в учнів VII-IX класів. Їх тенденція до збільшення продуктивності роботи, починаючи з 10-15 хвилини, досягає найвищого піку до 90-95 хвилини, і тільки після цього динаміка їх працездатності має тенденцію до зниження. Навіть на кінець 120 хвилини працездатність учнів була вища, аніж годину тому. Так, у сьомому класі на 90-й хвилині продуктивність праці складала 67%, у восьмому - 88%, а у дев'ятому - 90%, то на 120- хвилині відповідно: 61%, 82%, 85%.

Аналіз результатів вивчення динаміки працездатності учнів допоміжної школи у процесі самопідготовки дозволив також виявити деякі її особливості. Зокрема було виявлено, що основним типом працездатності для дітей-олігофренів є висхідний (за класифікацією Є.М. Вайнруб). Характерною рисою цього типу є збільшення обсягу роботи при зниженні кількості помилок. Учні цієї групи серед другокласників становлять 52%, серед п'ятикласників - 66,6%, серед семикласників - 65,1%, від кількості дітей, які взяли участь в експерименті.

Більшість учнів цього типу мали діагноз "неускладнена форма олігофренії", а відмінною особливістю їх є здатність до цілеспрямованої діяльності в межах доступних для них завдань при відносно збереженій поведінці.

Однак для деякої частини дітей притаманне зниження працездатності в середині і збільшення її в кінці самопідготовки і навпаки. Були відмічені й такі випадки, коли працездатність учнів знижувалась протягом усієї самопідготовки. Зокрема виявилась група учнів, суттєвою ознакою працездатності яких є зменшення обсягу роботи з одночасним збільшенням кількості помилок. Кількість учнів з таким низхідним типом працездатності складає: 28% другокласників, 28,6% п'ятикласників і 27,9% семикласників. У цю групу ввійшли збудливі та загальмовані олігофрени. Загальмованим, гіподинамічним учням притаманна в'ялість, адинамічність, інертність, гіпердинамічним - підвищена збудливість, імпульсивність, розгальмованість. Проте для обох цих груп характерною є зміна поведінки із зниженням працездатності.

Найменшу групу складають учні з рівним типом працездатності, який характеризується стійкою працездатністю (як якісними, так і кількісними

показниками) протягом усієї самопідготовки. Цю групу складають 8% другокласників, 2,4% п'ятикласників і семикласників.

І, нарешті, останню групу складають учні, для яких характерне коливання інтенсивності працездатності з тенденцією до її зниження. Такий невизначений тип працездатності виявлений у 12% учнів молодшого, 2,4% середнього і 4,6% старшого шкільного віку.

Підбиваючи підсумки можна сказати:

1. Отримані дані підтверджують положення про нерівномірність включення учнів у роботу і про необхідність здійснення індивідуального підходу до них з боку вихователя в процесі підготовки домашніх завдань.

2. Данні про періоди працездатності учнів дають можливість включити в організаційну частину самопідготовки психологічну підготовку їх до виконання домашніх завдань (5-6 хвилин у молодших, і 3-4 хвилини в середніх і старших класах).

3. Знання практиками допоміжних шкіл фаз працездатності розумово відсталих школярів повинні послужити значному зниженню їх стомлюваності і підвищено інтелектуальної працездатності.

4. Знання працездатності школярів допоміжної школи дає можливість вихователю здійснювати диференційний підхід у процесі самопідготовки в надані їм педагогічної допомоги з урахуванням їх індивідуальних особливостей і можливостей.

5. Урахування особливостей працездатності розумово відсталих школярів створює можливості вихователю дотримуватись оптимальних часових норм і раціональної структури занять із самопідготовки.

### Список використаних джерел

1. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.: Радянська школа, 1972. – 130 с.
2. Кузнецова Л.М., Антропова М.В., Параничева Т.М. Умственная работоспособность и ее особенности в связи с половым созреванием у школьников 11-13 лет // Физиология человека. – 2006. – № 1. – С.37-44
3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
4. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы: Учеб.-метод. пособие / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К.: Радянська школа, 1989. – 90 с.

Information of capacity of normally developing children and children with violations of intellectual development is represented in the article. On the basis of the personal research during implementation out of the fixed lessons periods and levels of capacity of studying were exposed auxiliary school.

**Keywords:** loading of the mentally backward studying, periods of capacity, levels of capacity of studying auxiliary school.

Отримано 13. 11.2012

## ПРЕНАТАЛЬНЕ ТА ПОСТНАТАЛЬНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ СИНДРОМУ ДАУНА

У статті розглянуто діагностика синдрому Дауна в пренатальному та постнатальному періодах.

**Ключові слова:** синдром Дауна, хромосомне порушення, діагностика каріотип.

В статье рассмотрены диагностика синдрома Дауна в пренатальном и постнатальном периодах.

**Ключевые слова:** синдром Дауна, хромосомные нарушения, диагностика каріотип.

В структурі вроджених вад розвитку, хромосомна патологія складає 7-8%, із них на долю синдрому Дауна випадає 5%. Синдром Дауна – найбільш розповсюджена генетична аномалія, яка викликана трисомією по 21-й парі. Серед народжених частота синдромом Дауна, за даними ВООЗ становить 1:700 -1:800 не залежно від часової, географічної та етнічної різниці у батьків однокового віку [4]. Для вияснення стану здоров'я плоду використовують різні методи пренатальної діагностики, що дозволяють виявити вади раннього розвитку плоду, генетичні відхилення, та прийняти відповідні міри.

Пренатальна (допологова) діагностика почала розвиватися в останні десятиріччя ХХ сторіччя, вона виникла на стику клінічної медицини та таких фундаментальних наук як генетика, біохімія, молекулярна біологія, цитогенетика та ін. Нові методи в діагностиці вроджених аномалій плоду розроблялися В.С. Барановим, В.А. Бахаревим, І.С. Розовським, В.М. Демидов та ін. [5]. До них відносяться визначення каріотипу плоду шляхом культивування клітин амніотичної рідини, ворсинок хоріону та крові, фетоскопії та фетоамніографії, ультразвукова діагностика.

Пренатальна діагностика синдрому Дауна стала невід'ємною частиною практики в багатьох країнах. З самого початку методом скринінгу, вагітних жінок 40 річного віку, було каріотипування. Але потім багато досліджень показало, що народження дітей з синдромом Дауна, не залежить тільки від віку матері. Для вагітних жінок на 15-18 тижнях вагітності був розроблено обстеження ультразвукового дослідження, та визначення в сироватці крові ряду маркерів. Разом із своїми співробітниками В. Venaseraff у 1985 р. вперше ввів поняття "ультразвукового маркеру хромосомної патології", що стосувалося потовщення шийної складки у плода з синдромом Дауна. Потім в 1992 р. Nikolaides та Ville запропонували варіант ультразвукового



скринінгу в першому триместрі вагітності, а Wald із співробітниками доповнив його визначенням нових маркерів.

Методи, що застосовуються в пренатальній діагностиці поділяють на прямі (обстеження вагітної) та непрямі (обстеження плоду), останні в свою чергу є інвазивні та неінвазивні.

I. Непрямі методи:

- 1) Акушерсько – гінекологічні
- 2) Генетичні(генеалогічні, цитогенетичні, молекулярно –біологічні)
- 3) Бактеріологічні, серологічні
- 4) Біохімічні (скринінгові тести в I, II триместрах вагітності – ХГЧ, РАРР – А, АФП, естріол)

II. Прямі методи:

1) Інвазивні (лат. *invasi* – втручання, руйнування) - тобто припускають хірургічне вторгнення в порожнину матки з метою взяття плодового матеріалу для подальшого лабораторного дослідження.

Біопсія хоріону (10 – 12 тижнів)

\* трансцервікальна

\* трансабдомінальна

Амніоцентез трансабдомінальний (оптимальний термін 16 – 20 тижнів)

Плацеоцентез

Кордоцентез (після 20 тижня)

Фетоскопія

Біопсія тканин плоду

Передімплантаційна діагностика

2) Неінвазивні – без хірургічного вторгнення (УЗД, МРТ, ЕКГ)

Для пренатальної діагностики синдрому Дауна не має потреби проводити, аналіз клітин ембріону, кожній вагітній жінці. Для визначення груп ризику вагітні жінки проходять скринінгові методи, які включають ультразвукове пренатальне дослідження, а також скринінг сироватки материнської крові на певні показники.

Для вивчення внутрішніх статевих органів жінки, стану вагітної матки, анатомії та моніторингу внутрішньоутробного розвитку плоду використовується ультразвукове дослідження (УЗД). Всім вагітним жінкам, для своєчасного діагностування вроджених вад розвитку плоду, проводять планове УЗД не менше 3 разів за період вагітності, а за показаннями на вади розвитку плоду – кожні 3-4 тижні.

При ультразвуковому дослідженні плоду з синдромом Дауна можна виявити такі особливості: укорочення стегна, аномалія серця, атрезія дванадцятипалої кишки, розширення шлуночків мозку, збільшення комірнього простору (шийної складка), та недорозвинення кісточок носу. Ще Лангдон Даун відмічав у пацієнтів з синдромом, маленький ніс та недостатню еластичність шкіри [6].

Перше УЗД проводиться на 10-14 тижнях вагітності. Під час обстеження оцінюється товщина комірнього простору, яка при патології у плоду є більшою ніж 3мм. Друге УЗД проводиться в 20 – 24 тижні. В цей термін вагітності можна виявити до 80 % вроджені вади розвитку плоду, а

також оцінити наявність ехогенних маркерів хромосомних хвороб II триместру – водянка плоду, мало та багатоводдя, кістозні новоутворення, внутрішньоутробна затримка розвитку, потовщення шийної складки, вентрикуломегалія, фетоплацентарна недостатність. Третє УЗД проводиться в 32 -34 тижні з метою виявлення ВВР з повним проявленням і функціональною оцінкою стану плоду.

На даний час науковими співробітниками "Інституту педіатрії, акушерства та гінекології НАМН України", відділення медицини, представлено новий УЗ -маркер синдрому Дауна – ІСПП (індекс стану печінки плоду), що визначає при горизонтальному скануванні, відношення розміру окружності печінки плоду до довжини стегна. Дослідження доводять достовірне збільшення ІСПП у плодів з синдромом Дауна. Розроблений УЗ – маркер рекомендований до використання в II триместрі вагітності, при скринінговому УЗ – обстеженні [1].

Базовим методом пренатальної діагностики синдрому Дауна є скринінгові програми, що ґрунтуються на визначенні концентрації біохімічних маркерів в сироватці крові. Біохімічний скринінг (від англійського "to screen" - просівати, сортувати) - комплекс діагностичних досліджень при вагітності, спрямований на виділення жінок групи ризику з підвищеною вірогідністю народження дитини з важкими захворюваннями, хромосомними порушеннями (синдром Дауна) і дефектами закриття нервової трубки (ДЗНТ). Біохімічний скринінг є важливою складовою комплексного пренатального скринінгу. Дослідження, що проводяться в рамках пренатального скринінгу безпечні, не мають негативного впливу на перебіг вагітності та розвиток плоду. Біохімічний скринінг проводиться в два етапи - скринінг I триместру (10-14 тижнів) і скринінг II триместру (16-20 тижнів). При біохімічному скринінгу визначають рівні маркерних з'єднань у крові матері. До маркерів сироватки материнської крові відносяться: альфа-фетопротейн (АФП), хоріонічний гонадотропін (ХГ), вільний некон'югований естріол і деякі інші. Всі ці з'єднання продукуються клітинами плоду або плаценти і надходять в кровотік матері. Їх концентрація в сироватці крові змінюється в залежності від терміну вагітності та від стану плоду. Альфафетопротейн (АФП) - білок, який виробляється жовтковим мішком, печінкою і шлунково-кишковим трактом (ШКТ) плоду. Білок надходить в амніотичну рідину з сечею плоду, проникає в кров матері через плаценту і всмоктується через плодові оболонки. АФП виявляється в крові матері з 5-го тижня вагітності. Рівень АФП в крові вагітної наростає з 10-го тижня гестації до 32-34 тижнів, після чого концентрація знижується. Визначення АФП використовують в скрінгових програмах в якості маркера грубих вад розвитку нервової трубки, ШКТ і нирок плоду, синдрому Дауна. У 80% випадків зміни АФП можуть бути пов'язані з наявністю акушерської патології у матері. Хоріонічний гонадотропін (ХГ) - являє собою класичний гормон вагітності, що секретується клітинами трофобласта і з'являється в крові жінки 3-5 день після імплантації яйцеклітини. При фізіологічному розвитку ембріона зміст ХГ в крові матері зростає вдвічі кожні 2 дні. Саме на цій стадії відбувається

основна селекція життєздатних ембріонів. Ті ембріони, які активно синтезують ХГ, зберігаються. Недостатній синтез ХГ призводить до атрезії жовтого тіла, настання менструації, в результаті чого не відбувається імплантація ембріона. Активний синтез ХГ триває до 7-8-го тижня вагітності (остаточне формування плаценти), потім концентрація гормону знижується. Рівень ХГ при синдромі Дауна у плода зазвичай підвищується. Некон'югований естріол (НЕ) - гормон, який активно синтезується фетоплацентарним комплексом. Естріол проникає в материнський кровотік, де можна визначити концентрацію його некон'югованої форми. Саме цей компонент має фетальну природу, і по його концентрації в сироватці крові вагітної можна судити про стан плоду.

Біохімічний скринінг для виявлення синдрому Дауна та ДЗНТ проводять при терміні вагітності 12 - 20 тижнів, причому ефективність виявлення хромосомних відхилень максимальна на 15-18 і знижується при 19-20 тижнях. Якщо на 10 -14 тижні вагітності, розрахувати сукупний ризик біохімічних маркерів та ультразвукове дослідження комірцевого простору, то ефективність виявлення хвороби Дауна у плоду може досягати 80-90%.

За результатом біохімічного скринінгу проводять відбір вагітних жінок у яких відмічається високий ризику народження дітей з ДЗНТ і з хромосомними хворобами плода. Таким вагітним необхідна інвазивна діагностика. У разі високого ризику ДЗНТ та синдрому Дауна плоду, показано ультразвукове сканування з подальшим амніоцентезом і аналізом амніотичної рідини на вміст маркерів, характерних для плодів з синдромом Дауна та ДЗНТ.

При проведенні скринінгу число вагітних, яким показана інвазивна процедура, зазвичай становить близько 5% від загальної кількості обстежених. Важливо розуміти, що позитивні результати тільки сигнал до більш глибокого обстеження, так як синдром Дауна виявляють приблизно в однієї з п'ятдесяти вагітних цієї групи.

Показаннями до проведення інвазивної пренатальної діагностики є:

- вагітність жінки після 35 років;
- народження попередніх дітей в сім'ї з синдромом Дауна чи вадами розвитку;
- структурні перебудови хромосом у одного із батьків;
- при наявності маркерів хромосомної патології за даними обстеження УЗД або скринінгу сироватки материнської крові.

При застосуванні інвазивної пренатальної діагностики плоду, перевагу віддають таким методам як: біопсія хоріону, трансабдомінальний амніоцентез, кордоцентез.

Шляхом пункції матки через передню черевну стінку (хоріоцентез) або через піхву і шийку матки (аспірація, щипцева біопсія), проводять біопсію хоріону - для отримання зразка його тканини. Тканина хоріона, в основному, має ту ж генетичну структуру, що і плід, тому придатна для проведення генетичної діагностики. Основна перевага біопсії хоріона - виконання діагностики в ранні терміни вагітності, швидкість отримання результату (в середньому 2-3 дні), можливе визначення статі плоду і ДНК-

діагностика захворювання. Оптимальні терміни для проведення біопсії хоріона - 10 -12 тижнів вагітності. Ризик можливих ускладнень - провокація самовільного викидня - 3-4% (1 випадок на 25-30 маніпуляцій).

На 16 - 20 тижнях вагітності, для діагностики синдрому Дауна плоду, важливим є трансабдомінальний амніоцентез – це пункція амніотичної порожнини з метою отримання амніотичної рідини, результати отримуються через 14 днів. Ймовірність переривання вагітності не перевищує 1%.

Не менш важливим є такий метод дослідження як кардоцентез. Кардіоцентез – це дослідження пуповинної крові плоду, яка береться за допомогою голки, введеної через стінку живота і матки. Узята з пуповини кров оцінюється цитогенетичним, молекулярно-генетичним і біохімічним методом. При цитогенетичному методі оцінюється кількість хромосом. Кардоцентез дозволяє на 100% підтвердити або виключити наявність синдрому Дауна у плоду. Його проводять тільки після 18 тижнів вагітності. Оптимальні терміни для проведення аналізу - 22-25 тижнів. Результат дослідження можна отримати через 7-10 днів. На відміну від біохімічного скринінгу, при кардоцентезі на результат не можуть вплинути ні прийом лікарських препаратів, ні емоційний стан жінки, ні її хронічні захворювання. Загроза викидня виникає приблизно в 5-6% випадків.

Діагноз синдром Дауна у плоду можна встановити тільки після народження. Ще в пологовому будинку під час постнатального (після народження) обстеженні неонатолог та педіатр можуть попередньо клінічно діагностувати захворювання, за наявності найбільш характерних, для синдрому, ознак:

1. Брахіцефалія (80-90%) – короткоголовість, круглий невеликих розмірів череп із скошеною потилицею;
2. Розріз очей "монголоїда" (80%);
3. Епікант (до 80%) – шкірна складка, що йде від внутрішнього кута ока до нижнього;
4. Маленький ніс із запалим переніссям (60%);
5. Напіввідкритий, маленький рот із висунутим язиком;
6. Відсутність смоктального рефлексу (85%);
7. Диспластичні, низько розміщені вушні раковини (40%);
8. Коротка шия з надлишком шкіри (80%);
9. Вкорочені кінцівки;
10. Кисті рук широкі, пальці вкорочені, клинодактилія (70%); – вкорочення та викривлення V пальцю кисті;
11. Чотирьох пальцева долонна складка (40- 60%);
12. Синдактилія III і IV пальців ноги, та широкий проміжок між I і II пальцями ноги;
13. Рухливість суглобів (80%);
14. М'язова гіпотонія (80%);
15. Диспластичний таз (70%) [5,3].

Медичні працівники не можуть зробити висновок про наявність синдрому, орієнтуючись тільки на зовнішній вигляд. Спеціальний аналіз крові немовляти на каріотип, дає можливість виявити відхилення в

розвитку хромосом, та встановити форму трисомії 21[2].

Постнатальний період онтогенезу підрозділяється на одинадцять періодів, ми розглянемо діагностику тільки в періоди новонародженості (від народження до 2 місяців), немовляти (2 місяців до 1 року) та в ранньому дитячому віці (від 1 до 3 років), тому, що як правило синдром Дауна до цього віку вже має підтвердження спеціалістами.

Синдром Дауна дуже часто поєднується з іншими вродженими вадами та спадковими захворюваннями, тому на протязі першого року життя дитина повинна пройти огляд у таких спеціалістів:

Кардіолог, для виявлення наявності вроджених вад серця робить ЕКГ та ЕхоКГ. Огляд проводиться на 1 місяці життя, потім по показаннях.

Невролог, огляд проводиться на 1,3,12 місяцях життя, потім 1 раз на рік.

Гастроентеролог, обстеження шлунково-кишкового тракту, виявлення атрезії дванадцятипалої кишки, хвороби Гіршпрунга. Огляд проводиться на 1 місяці життя, потім по показаннях.

Ендокринолог, по результатам аналізів гормонів, щитоподібної залози (ТТГ, Т3,Т4), робить висновок про її функціонування. Огляд проводиться на 1 місяці життя, потім по показаннях.

Отоларинголог, проводить тест на перевірку слухової функції, Огляд проводиться на 1,6,9 місяцях життя.

Офтальмолог, крім звичайної перевірки зору, у дитини з синдромом Дауна до 6 місяців робить тест на такі захворювання очей як косоокість, катаракта і ністагм (судомне посмикування очного яблука). Повторний огляд проводиться в 10-12 місяців, потім 3 та 6 років.

Ортопед, в період немовляти робить діагностику наявності дисплазії кульшових суглобів, у віці 3 років потрібно зробити обстеження відділів хребта.

Стоматолог, перший огляд проводить в 2 роки, потім кожні 6 місяців.

При кожному обстеженні педіатр фіксує показники маси та росту дитини.

Враховуючи можливість пренатальної діагностики синдрому Дауна у плоду, є необхідність у медичній та психологічній допомозі матері та батька, що прийняли рішення подальшого збереження вагітності та народження і виховання своєї особливої дитини. Отримання родиною правильного та своєчасного комплексного супроводу, в найбільш складний період, допоможе зберегти взаєморозуміння, теплоту та довірливість між чоловіком та жінкою. Адаптація батьків до своєї дитини, з синдромом Дауна, її прийняття, та спільне виховання мають великий вплив на подальший розвиток дитини, перебіг його захворювання, а також загальний психічний стан самих батьків.

### Список використаних джерел

1. Гордієнко І.Ю., Величко А.В., Тарапунова О.М., та ін. // Здоров'є жінчини. – 2012. – № 3. – С. 182-187.
2. Діти з синдромом Дауна: poradnik для батьків і фахівців/ Упорядники О.О. Мельник, Т.В. Віговська. – Луцьк: Вісник, 2007. – 28 с.
3. Попередження ранньої інституціалізації дітей із синдромом Дауна віком до п'яти років: Метод. рек. для фахівців/ Благод. т-во допомоги

інвалідам та особам з інтелект. недостатністю "Джерела"; Бастун Н.А., Бондаренко О.Г., Клещерова І.М., Кос Л.Т., Кравченко Р.І. та ін. – К.: Ріа-СВ, 2002. – 164 с.

4. Руководство по изучению генетических эффектов в популяции. - Женева: ВОЗ, 1989. – 103с.
5. Синдром Дауна. Медико-генетический и соціально- психологический портрет / под ред. Ю.И. Барашнева. – М.: "Триада – X", 2007. – 280 с.
6. Down L. J. Observations on an ethnic classification of idiots. Clinikal lectures and Repc. – London Hospital., 1866. – С. 259 -262.

The article considers the diagnosis of Down syndrome in prenatal and postnatal periods.

**Keywords:** Down syndrome, chromosomal disorders, diagnosis karyotype.

*Отримано 7.11. 2012*

УДК 376:056.36

*С.П. Миронова*

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСНОВНА МЕТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

У статті описується поняття соціальної компетентності учнів з вадами інтелекту, розглядається трудове виховання як один із шляхів її формування.

**Ключові слова:** соціальна компетентність, учні з вадами інтелекту, формування, трудове виховання, соціалізація.

В статье описано понятие социальной компетентности учащихся с нарушениями интеллекта, рассмотрено трудовое воспитание как один из путей его формирования.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, учащиеся с нарушениями интеллекта, формирование, трудовое воспитание, социализация.

У сучасній вітчизняній педагогіці досить часто стало використовуватись поняття соціальної компетентності. Воно прийшло до нас із зарубіжної науки, де досліджується вже кілька десятиріч. Водночас в українській загальній і корекційній педагогіці питання сутності, змісту та структури соціальної компетентності є недостатньо розробленими. Саме це й спонукало нас до обрання теми статті.

Переважає більшість досліджень у корекційній педагогіці стосуються окремих аспектів компетентності, зокрема, професійної компетентності фахівців-дефектологів (Н.Басалюк, С. Миронова, Ю.Пінчук, Л. Руденко, Л.Прядко та ін.), комунікативної компетентності дітей з вадами психофізичного розвитку (К.Глущенко, В. Липа та ін.), трудової компетентності школярів (В. Бондар, В.Карвяліс, Г. Мерсіянова, К.Турчинська та ін.). І лише окремі наукові пошуки присвячені соціальній компетентності учнів (І. Єрмаков, Т.Кузнецова, В. Липа, О.Позднякова). Проте, незважаючи на відсутність цілісних досліджень цієї проблеми, у теорії та практиці корекційної освіти визнається актуальність формування соціальної компетентності учнів в умовах спеціальних шкіл. При цьому нам імпонує такий синонім цього поняття, як життєва компетентність (І. Єрмаков, В.Липа, Л. Сохань).

В основі терміну "компетентність" є вихідна основа "compete", що означає "знати", "досягати", "вміти", "відповідати". Це визначення, на думку С.Бахтєєвої, висловлює сутність соціальної компетентності у загальному вигляді [1, с. 18]:

- "знати" - знання, необхідні для життя у соціумі; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;

- "вміти" - способи реалізації знань і вміння особистості вільно та свідомо самовизначатись як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;

- "досягати" - вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;

- "відповідати" - відповідність діяльності та поведінки особистості вимогам, які висувають до неї держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях.

В.Липа визначає, що життєво необхідні компетентності містять такі поняття: комунікація; самообслуговування; можливість мешкати в родині; навички соціальної взаємодії з оточуючими; уміння знаходитись у мікросередовищі; самоспрямування особистості; здоров'я та безпека; проведення дозвілля; функціональна успішність; праця [3]. Він наголошує, що необхідно визначити цей зміст компетентностей як мету навчально-корекційної роботи і розподілити на весь період навчання дітей з вадами інтелекту.

Вивчаючи літературу з цієї проблеми та аналізуючи її стан у практиці, ми переконались, що формування соціальної компетентності висувається як кінцева мета навчальної, виховної і корекційної роботи у спеціальних школах. Це підтверджується, зокрема, такими документами, як "Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) України для дітей з, що потребують корекції психічного і (або) фізичного розвитку", Стандарт спеціальної освіти тощо. Так, у стандарті спеціальної освіти життєва (соціальна) компетентність розглядається як готовність учнів використовувати засвоєні знання, уміння та способи діяльності у реальному житті для розв'язання практичних завдань.

Реалізація мети формування соціальної компетентності учнів з вадами інтелекту потребує, на нашу думку, передусім чіткого визначення її змісту за тими складовими, які є, з одного боку, необхідними для нормальної соціалізації у сучасному суспільстві, а з другого боку – будуть враховувати особливості психофізичного розвитку осіб з вадами інтелекту та їхні можливості.

Цей зміст мусить бути гармонійно розподіленим за освітніми галузями та напрямками виховання як по горизонталі (має реалізовуватись системно у процесі навчання і виховання учнів з вадами інтелекту, взаємопов'язано через міжпредметні взаємозв'язки, узгодженість навчальної і виховної роботи тощо), так і по вертикалі (чітке дотримання послідовності, наростання ступеня і характеру складності змісту від 1-го по 9-й клас). Основою забезпечення такого змісту можуть виступати соціально-побутове орієнтування, професійно-трудове навчання, спеціально розроблені спецкурси чи факультативи.

При цьому усі складові формування соціальної компетентності мають містити такі структурні компоненти як: змістовий (знання), операційно-організаційний (діяльність, поведінка), емоційно-мотиваційний (ставлення, переконання, цінності). На нашу думку, проблеми недостатньої готовності учнів з вадами інтелекту, які виховуються в інтернатних закладах, до самостійного життя пов'язані якраз із тим, що виховання спрямовується переважно на змістовий компонент, не враховуючи об'єктивного порушення у цих дітей єдності свідомості і поведінки. Водночас у вихованні переважають репродуктивні методи, не завжди розвивається критичність мислення дітей.

Отже, вагомого значення у формуванні соціальної компетентності учнів з вадами інтелекту набуває її методика. Ми не закликаємо відмовлятися від традиційних методів виховної роботи, а наголошуємо, на перенесенні акцентів у їх реалізації. Водночас із методами формування когнітивної компетентності (наявність необхідних для самостійного життя знань) провідними все ж мають бути методи формування досвіду суспільних стосунків і методи стимулювання діяльності та поведінки, серед яких перевагу варто надати заохоченню до свідомих дій, рольовим іграм, тренінгам.

Як ми зауважили вище, одним із провідних шляхів формування життєвої компетентності учнів з вадами інтелекту є їхнє трудове навчання і виховання. Зупинимось на цьому детальніше.

В умовах спеціальної школи трудове навчання і виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості розумово відсталих учнів, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи.

Роль фізичної праці в корекції розвитку розумово відсталого дитини є надзвичайно вагомою. Фізична праця вимагає від працюючого не лише фізичного, а й розумового напруження, вона впливає на всі функції людського організму.

Освітня роль праці полягає в озброєнні учнів загальнотрудовими і спеціальними (професійними) знаннями, вміннями і навичками.



**Найважливішими виховними функціями праці у педагогіці називають наступні:**

- **праця благотворно впливає на фізичний розвиток людини;**
- **праця розвиває розумові здібності людини, її поміркованість, творчість;**
- **праця позитивно впливає на формування моральних якостей особистості;**
- **праця удосконалює громадянські почуття і якості, зміцнює характер;**
- **праця сприяє життєвому самовизначенню особистості і усвідомленому вибору професії.**

У спеціальній школі праця відіграє не лише освітню, й виховну роль, а й корекційну.

У процесі трудового навчання і виховання в учнів з вадами інтелекту:

✓ коригується: мислення і мовлення; порушення взаємодії між мовленням і діяльністю; слабкість регулюючої функції мовлення; сенсорні функції; самооцінка; недоліки моторики, постави;

✓ формується: самоконтроль; самостійність; планованість дій; раціональність прийомів і способів дій; вміння працювати за інструкцією; вміння порівнювати виконану роботу із зразком; вміння знаходити помилки і виправляти їх; фізичні якості (точність, швидкість, координація рухів, спритність).

✓ виховується: вміння працювати в колективі (зважати на інтереси його членів, узгоджувати їх з власними інтересами); вміння керувати своєю поведінкою і діяльністю у процесі праці; професійний інтерес до праці; перспективні мотиви діяльності; працелюбність; товариськість; дисциплінованість; організованість.

Праця формує у дітей позитивні емоції, приносить їм радість, створює бадьорий настрій, що сприяє в цілому оздоровленню психіки.

Правильно організована трудова діяльність дає можливість учням допоміжної школи досягти такого рівня психологічної, практичної й соціальної підготовки, який допомагає їм стати на шлях самостійного життя і праці.

Специфіка навчального процесу в допоміжній школі вимагає тісного зв'язку трудового навчання із загальноосвітніми предметами. Цей зв'язок є двобічним і взаємозумовленим. Як у процесі трудової діяльності систематично використовуються знання. Здобуті на загальноосвітніх уроках (про міри часу; одиниці маси; одиниці довжини; про властивості окремих предметів і явищ тощо), так і під час вивчення загальноосвітніх предметів використовуються вміння, набуті у процесі трудової діяльності (вміння вимірювати, важити, обчислювати, розбирати, монтувати тощо).

Необхідність такого зв'язку зумовлюється змістом навчальних програм. У процесі вивчення навчальних дисциплін вчитель створює такі ситуації, коли чітко виступає потреба у використанні трудових умінь і навичок. Так само у процесі трудового навчання вчитель стимулює учнів до використання знань, набутих при вивченні інших предметів.

Реалізація таких взаємозв'язків залежить від правильної організації навчальної діяльності учнів. Однією з важливих умов такої організації є залучення учнів до активної діяльності під час засвоєння знань. Уся діяльність учнів повинна будуватись на основі самостійного використання набутого досвіду, самостійного пошуку способів розв'язання завдань. За таких умов зв'язок загальноосвітніх знань і трудової діяльності дітей стає стимулом до активізації виховного і навчального процесу, максимально сприяє корекції вад психофізичного розвитку учнів і подальшому формуванню новоутворень їхньої особистості, закріпленню життєвої компетентності.

Результативність трудового виховання повністю залежить від правильності його організації, доцільності поєднання індивідуальних, групових та масових форм роботи.

Метою трудового виховання має бути формування соціальної компетентності учнів з вадами інтелекту в галузі самостійної практичної діяльності.

Важливими завданнями трудового виховання учнів допоміжної школи є:

- виховання у розумово відсталих учнів потреби у трудовій діяльності;
- розвиток свідомого позитивного ставлення до праці і відповідних поглядів та переконань;
- організація систематичної доступної трудової діяльності учнів;
- організація різноманітних виховних заходів, що впливають на свідомість і почуття учнів.

Трудове виховання може здійснюватись лише за умови включення учнів у різноманітні види трудової діяльності, зокрема:

- праця із самообслуговування;
- ручна праця;
- заняття у шкільних майстернях;
- виготовлення різноманітних посібників;
- робота на присадибній шкільній ділянці;
- благоустрій шкільної території;
- суспільно корисна праця у школі, сільському господарстві, підшефних підприємствах.

Безумовно, трудове виховання здійснюється на всіх *уроках* та у таких *формах* позакласної виховної роботи: *бесіди* ("Все створено працею", "Роль праці у житті людини"), *екскурсії, читання та обговорення художньої літератури, гуртки* ("Господарочка", "Умілець"), *виставки виготовлених виробів* ("Трудові сюрпризи"), *змагання* ("Знай і умій"), *допомога людям похилого віку* ("Тимурівська команда"), *зустрічі з людьми різних професій, сюжетно-рольові ігри та ігри-подорожі* ("Звідки речі беруться"), *вечори праці* ("Хвала рукам, що пахнуть хлібом").

Основними критеріями моральної готовності до праці є наступні:

- усвідомлення праці як найважливішої життєвої потреби;
- позитивне ставлення до дорученої справи, почуття відповідальності за результати своєї роботи;

- вміння узгоджувати свої інтереси з інтересами колективу;
- повага до праці інших.

Критеріями трудової вихованості школярів є: висока особиста зацікавленість у праці, трудова активність, трудова дисципліна, працелюбність.

Вибір професії для розумово відсталого учня є надзвичайно важливим і відповідальним завданням допоміжної школи. Адже від його правильності залежить успішність соціальної адаптації школяра. Тому профорієнтаційна робота є складовою трудового навчання і виховання спеціальної школи.

Профорієнтаційна робота як напрям виховання спрямована на розв'язання наступних завдань:

- ознайомлення учнів з професіями;
- вивчення можливостей учнів щодо одержання професій;
- формування в учнів вміння співставляти свої можливості й здібності з вимогами, необхідними для здобуття певної професії;
- забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості;
- виховання бажання працювати за професією, одержаною у допоміжній школі.

Профорієнтаційна робота складається із таких компонентів:

- ✓ професійна діагностика;
- ✓ професійне інформування (просвіта);
- ✓ професійне консультування;
- ✓ професійний відбір;
- ✓ професійна адаптація.

*Професійна діагностика* – це комплексне вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих властивостей і якостей, можливостей дітей до одержання професії та протипоказань до неї.

*Професійне інформування* – це педагогічна робота, спрямована на ознайомлення школярів із різними професіями, вимогами, які вони висувають до кожної людини; інформування про підприємства вірогідного працевлаштування випускників допоміжної школи.

*Професійне консультування* – це надання індивідуальної допомоги кожному учневі щодо професійного самовизначення, формування інтересу до певної професії.

*Професійний відбір* – вибір для учня конкретної професії, яку він одержить у допоміжній школі, з урахуванням його здібностей, здатностей, інтересів, потреб, психофізичних можливостей, об'єктивних і суб'єктивних умов подальшого працевлаштування.

*Професійна адаптація* – допомога учневі пристосуватись до обраної професійної діяльності, її вимог, розвиток особистої мотивації праці; катанестичне вивчення випускників допоміжної школи.

Профорієнтаційна робота здійснюється у декілька етапів:

*пропедевтичний* – 1-й – 3-й клас – ознайомлення учнів із світом професій загалом та тими, які надають у допоміжній школі, зокрема; прищеплення поваги до людей праці; знайомство із підприємствами-

шефами; профдіагностика.

*власне профорієнтаційний* – 4-й – 5-й клас – глибше знайомство з професіями, які можна одержати в умовах допоміжної школи; професійне визначення кожної дитини; профдіагностика, профконсультування; профвідбір;

*базовий* – 6-й – 8-й клас – формування психологічної і моральної готовності до роботи за конкретною професією, одержаною у допоміжній школі;

*визначальний* – 9-й – 10-й клас – розширення і поглиблення знань про власну професію, розвиток професійно значущих якостей і здібностей, вибір конкретного місця працевлаштування.

Профорієнтаційна робота проводиться у комплексі - педагогами, медиками, психологом допоміжної школи із залученням батьків учнів. Здійснюється вона як у процесі навчальної (уроки читання, ручної праці, професійно-трудового навчання, природознавства та ін.), так і виховної роботи. *Формами* позакласної корекційно-виховної роботи з профорієнтації можуть бути наступні: *бесіди* ("Поговоримо про професії", "Оберемо професію", "Ким я бажаю стати", "Що треба знати про свій фах", "Здібності людини і професія"), *анкетування, ігри* ("Мандрівка професіями"), *вечори запитань і відповідей* ("Обличчя мого фаху"), *екскурсії на виробництво, гуртки* (пов'язані з майбутнім фахом), *зустрічі з представниками різних професій* (в тому числі й з випускниками, які працюють за одержаним у школі фахом), *виставки власних робіт, професійно зорієнтовані змагання* ("Кращий за професією", "Хто більше знає про професію", "Знай і умій"), *твори* ("Чому я вирішив стати ...", "Яка професія найкраща"). Великого значення набуває оформлення кабінету чи хоча б куточку профорієнтації, у якому міститься необхідна матеріальна база, для проведення цієї роботи.

Робота з формування соціальної компетентності учнів є безперспективною, без залучення до цього їхніх батьків і спеціальної підготовки педагогічного колективу. Для задіявання батьків до співпраці слід спеціально розробити тематику відповідних консультацій, батьківських зборів, ділових ігор. Підготовка педагогів має здійснюватись через систему методичної роботи, спільне планування, наради тощо. Ці аспекти можуть бути перспективними напрямками дослідження окресленої у статті проблеми.

### Список використаних джерел

1. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля. – Дисс....канд. пед. наук – Казань, 2001. – 174с.
2. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів // Рідна школа. – 2004. - № 7-8. – С. 24 – 32.
3. Липа В.О., Кузнєцова Т.І. Життєві компетентності як основа змісту освіти розумово відсталих дітей // Збірник наукових праць Кам'янець-

- 
- Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С.315 – 319. - (Серія соціально-педагогічна; вип. 12). – С. 207 – 208.
4. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
  5. Позднякова О.Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2010. – 22 с.

Social competence of pupils with intellectual defects and ways of her realization are exposed in the article.

**Keywords:** social competence, pupils with intellectual defects; forming; working education; socialization.

*Отримано 9.11.2012*

**УДК 37.015 324.2**

*З.А. Мовкебаева*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Однією з проблем сучасної освіти є інтеграція дітей з обмеженими можливостями. В цій статті автор описує систему педагогічних умов включення дітей з особливими потребами в освітній процес, який склався в Республіці Казахстан.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з обмеженими можливостями розвитку, включення дітей в освітній процес.

Одной из проблем современного образования является интеграция детей с ограниченными возможностями развития. В этой статье автор описывает систему организации педагогических условий включения детей со специальными нуждами в образовательный процесс, сложившуюся в Республике Казахстан.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями развития, включение детей в общеобразовательный процесс.

Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается принцип равных прав на образование для

всех категорий граждан – как взрослых, так и детей. Гарантии данных прав законодательно закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан "О правах ребенка в Республике Казахстан", "О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан", "Об образовании", "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями" и др.

В этих документах утверждается право родителей выбирать то образование, которое наиболее подходит их ребенку-инвалиду и создание всех необходимых условий для получения им образования с учетом его психофизических особенностей. Законодательно зафиксированное расширение прав и образовательных возможностей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями повлекло за собой широкомасштабное внедрение в систему республиканского образования идеи их совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками – инклюзивного образования, которое начинает рассматриваться как важный экономический ресурс, поскольку дает детям более широкие образовательные и социальные преимущества и вносит значительный вклад в повышение их профессиональной квалификации и обеспечение конкурентоспособности на рынке труда. В Республике создана нормативно-правовая база, регулирующая на государственном уровне необходимые условия включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Так, Стратегическим планом Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2012–2015 годы, Долгосрочной программой развития образования до 2020 года и Национальным планом действий по развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан предусмотрено создание условий и совершенствование механизмов управления и финансирования системы инклюзивного образования с учетом подушевого финансирования.

В настоящее время подготовлены проекты государственных стандартов "Условия реализации государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан организациями образования, обучающими детей с ограниченными возможностями" и Концепции развития инклюзивного образования, ряд учебно-методических пособий и рекомендаций и др. Одним из важных государственных документов является Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16.03.2009 "Рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии", в соответствии с которыми "по согласованию с органами образования и с учетом интересов родителей (иных законных представителей) в общеобразовательной школе при наличии контингента детей с ограниченными возможностями в развитии могут открываться: классы интегрированного обучения, которые осуществляют полную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс; специальные (коррекционные) классы, которые осуществляют частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс" [1].

По данным Департамента дошкольного и среднего образования

Министерства образования и науки Республики Казахстан 45722 детей с ограниченными возможностями интегрированы в общеобразовательную среду. Из данного количества детей частично интегрированы, т. е. находятся в специальных группах (классах) в условиях общеобразовательных организаций 5807 детей дошкольного возраста и 7543 детей школьного возраста. Полностью интегрированы в общее образование, т.е. обучаются (воспитываются) в обычных классах (группах) 3365 детей дошкольного возраста и 27907 детей школьного возраста. В соответствии с "Государственной программой развития образования РК на 2011 – 2020 гг." [2] к 2020 году планируется увеличение до 70% (от общего количества) школ, создавших условия для инклюзивного образования, а доля детей, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии составит 50%.

В казахстанском педагогическом обществе уже общепринятым является мнение, что эффективность включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс зависит от уровня развития в общеобразовательных организациях учебно-материальной и технической базы и наличия скоординированной и комплексной системы общеобразовательной, медицинской и психолого-педагогической коррекционной поддержки. В настоящее время реализация одной из важнейших задач "Государственной программы развития образования РК на 2011 – 2020 гг." [2], предполагающей "совершенствование системы инклюзивного образования", осуществляется в виде планомерной деятельности по обеспечению оптимальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных детских садах и школах: организация доступности физической (архитектурной) среды (вход в здание, лестницы, ширина дверных проемов, подъемные устройства, пандусы, специальные приспособления в санитарных комнатах, оснащение поручнями, специальными партами, столами и др.) и обеспечение специальным транспортом, доставляющим детей к учебному заведению, оснащение специальным, вспомогательным оборудованием и другими специальными компенсаторными средствами, повышение квалификации и переподготовка педагогов общего образования и др.

В ситуации повсеместного внедрения инклюзивного образования на действующие специальные (коррекционные) организации образования возлагается дополнительная функция – оказание консультативно-методической помощи педагогам общего образования и коррекционно-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями, которые воспитываются и обучаются в общеобразовательных детских садах и школах. Сегодня на базе специальных (коррекционных) организаций действуют 25 ресурсных центров для педагогов общеобразовательных школ, осуществляющих совместное обучение детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями. Создание указанных условий призвано обеспечить эффективное инклюзивное образование, которое будет способствовать тому, что дети с ограниченными возможностями станут полноправными членами общества. Обеспечение равного доступа детей с ограниченными возможностями к

обучению и воспитанию вместе со здоровыми сверстниками позволит им в дальнейшем вносить свой собственный вклад в развитие общества, а не просто рассчитывать на помощь и сострадание окружающих.

О необходимости развития механизмов социализации граждан, относящихся к категории социально уязвимого населения и, в первую очередь, инвалидов и людей с ограниченными возможностями, заявляет в своих выступлениях Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев. В выступлении от 10 июля 2012 г. "Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к Обществу всеобщего труда" [3] Президент указал на необходимость разработки целостной модели социальной модернизации. При этом "главным подходом должна стать не опека государства, а создание таких условий, которые бы помогли этим гражданам обрести веру в себя, в свои возможности к социально полезному труду". В данном контексте становится очень важным формирование в обществе толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования и инклюзивного образования. Положительным в этом смысле фактом является то, что по данным социологических исследований, проведенных в Республике Казахстан, 68,6% родителей учащихся с нормальным развитием и 66,3% родителей детей с ограниченными возможностями развития, признают равенство прав всех детей независимо от состояния здоровья на образование и выбор учебного заведения. Вместе с тем, в настоящее время существуют определенные трудности в обеспечении эффективного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в развитии:

1. Недостаток нормативно-правовых, программных и учебно-методических материалов, регламентирующих работу с детьми с ограниченными возможностями в условиях общего образования.

2. Недостаточное развитие комплексной системы раннего оказания психолого-медико-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии. В связи с этим остро встает проблема максимально раннего выявления имеющихся отклонений в развитии, а также создания комплексных программ ранней психолого-медико-педагогической коррекции нарушенных функций, позволяющей вывести ребенка с проблемами в развитии на такой уровень психофизического развития, который создал бы ему возможность влиться в общеобразовательную среду.

3. Проблема обоснованного отбора детей для интегрированного дошкольного и школьного воспитания и обучения, подбор его форм с учетом возможностей детей.

4. Важной проблемой реализации процесса включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс являются существующие образовательные стандарты и Программы общеобразовательных организаций, предполагающие преимущественно усвоение детьми определенной суммы знаний, умений и навыков, которые ориентированы на некоего абстрактного физически, эмоционально и интеллектуально "здорового" ребенка и находятся в заметном несоответствии с возможностями детей с ограниченными возможностями в



развитии. Представленные в Базовом минимуме Государственного стандарта результаты дошкольного и школьного образования в виде достаточно жестких требований к уровню знаний, умений и навыков детей по каждому предмету в каждой возрастной группе, не позволяют выстраивать на практике индивидуальные траектории обучения и развития ребенка.

5. Изложенная в ГОСО и применяемая на практике общеобразовательных организаций жесткая регламентация комплектования групп и классов детьми в соответствии с возрастной периодизацией. Комплектование групп (классов) в соответствие с возрастной периодизацией, несмотря на общее в развитии нормально развивающихся и детей с нарушениями в развитии, неприемлемо, поскольку дети одного и того же возраста с одним и тем же типом нарушения могут обнаруживать большой разброс в уровне психического развития, степени сформированности психических функций и поведенческих навыков. Возникает необходимость обеспечения вариативности и разноуровневости в комплектовании групп (классов) в дошкольных и школьных организациях.

6. Недостаток необходимого материально- и аппаратурно-технического оснащения в организациях системы общего дошкольного и школьного образования для воспитания и обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии.

7. Недостаточно скоординированная и комплексная медико-психолого-педагогической система сопровождения детей с ограниченными возможностями развития на всех этапах образования.

8. Отсутствие в штате общеобразовательных организаций специалистов – педагогов-дефектологов, т.е. педагогическую деятельность с детьми, нуждающимися в специальной коррекционно-педагогической помощи, осуществляют лишь общеобразовательные педагоги, не имеющие специальных знаний, умений и навыков, а также психологи и логопеды, которые выполняют строго дифференцированную деятельность по развитию и коррекции личностных качеств и исправлению речи. В общеобразовательных дошкольных и школьных организациях должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура коррекционной и психологической помощи детям с ограниченными возможностями.

9. Неподготовленность к осуществлению продуктивной педагогической деятельности с детьми с нарушениями развития педагогов общеобразовательной организации. Педагоги общего образования преимущественно сосредоточены на передаче детям учебных знаний. В связи с этим они предъявляют высокие требования к ребенку с ограниченными возможностями в развитии, не понимая его объективных затруднений и не обладая необходимыми знаниями и умениями для оказания ему адекватной помощи. Следовательно, возникает проблема повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров системы общего образования, обучение их специфическим методам, приемам и средствам воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями.

10. Отсутствие законодательно закреплённой системы мотивации (и поощрения) педагогов общеобразовательных организаций к принятию ребенка с ограниченными возможностями развития (дополнительная оплата труда, увеличение продолжительности трудового отпуска, доплата и др.).

11. Отсутствие психологически комфортных условий для развития и обучения детей с ограниченными возможностями развития. Не секрет, что педагоги общеобразовательных дошкольных и школьных организаций, родители обычных школьников и сами дети могут проявлять негативное отношение к совместному обучению с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии. Так, если согласно данным социологических исследований 68,8% респондентов признают равенство прав детей с ограниченными возможностями на образование, то только 31,2% поддерживают их совместное обучение в общей школе. Наибольшую тревогу вызывает тот факт, что 31,8% руководителей и педагогов, осуществляющих совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием, отрицательно относятся к инклюзивному образованию. В этой связи усилия педагогической общественности должны быть направлены на преодоление отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии со стороны администрации и педагогического коллектива дошкольной и школьной организации, поскольку качество образования детей с ограниченными возможностями в значительной степени связано с педагогической компетентностью работников организаций образования, их профессиональным уровнем, творческим потенциалом.

В настоящее время подготовка специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии ведется на дефектологических отделениях психолого-педагогических факультетов педагогических институтов и университетов, которые ежегодно выпускают около пятисот выпускников- педагогов по разным специализациям специальной (коррекционной) педагогики. До его времени подготовка педагогов-дефектологов осуществлялась традиционно и была направлена на усвоение специфики коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями в специальных (коррекционных) школах и детских садах. Указанная подготовка недостаточно ориентировала будущих педагогов-дефектологов на работу в условиях инклюзивных школ и детских садов. Однако, содержание разработанной и действующей с 2012 года государственной образовательной программы международного образца, соответствующей требованиям Болонской системы высшего образования, по специальности 5В010500 – Дефектология (Специальное образование) (авторы: Vehbi Aytakin Sanalan, Mehmet Bekdemir, Movkebaeva Zulfiya)[4] в значительной мере учитывает современные тенденции развития инклюзивного образования и направлена на профессиональную подготовку компетентных и конкурентоспособных специальных педагогов (дефектологов), способных эффективно осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями развития в системе общего, специального и инклюзивного образования, здравоохранения и социальной защиты на основе учёта потребностей,

потенциальных возможностей и способностей детей. В образовательную программу впервые включены такие учебные дисциплины, как: „Образовательные модели инклюзивного образования”, „Инклюзивная образовательная среда”, „Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов”, „Проектирование индивидуальных маршрутов развития”, „Консультирование в специальном образовании” и др.

Таким образом, процесс внедрения инклюзивного образования в Республике Казахстан приобретает комплексный и системный характер, в нем участвуют различные государственные структуры, органы и организации образования и др. Вместе с тем, для полного удовлетворения прав детей с ограниченными возможностями в развитии в получении качественных образовательных услуг необходимо проводить широкомасштабную работу по проведению научных исследований по проблемам инклюзивного образования, направленных на разработку технологий включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду. Не вызывает сомнения тот факт, что эффективность системы инклюзивного образования, направленная на адаптацию людей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизни, инициативному труду во многом зависит от скоординированности и целенаправленности усилий всех звеньев данной системы, а также от согласованности действий специалистов разного профиля и разных министерств, образования и науки.

#### Список використаних джерел

1. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16.03.2009 "Рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии" - №4-02-4/450
2. Государственная программа развития образования РК на 2011 – 2020 гг., утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 № 1118.
3. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева от 10 июля 2012 г. "Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к Обществу всеобщего труда"
4. Образовательная программа высшего профессионального образования. Бакалавриат. Специальность 5В010500 – Дефектология (Специальное образование). Авторы: Vehbi Aytakin Sanalan, Mehmet Bekdemir, Movkebaeva Zulfiya. - Алматы: Ұлағат, 2012. – 51 с.

One of the problems of modern education is the integration of children with special needs. In this article the author describes a system for organizing pedagogical conditions for inclusion of children with special needs in the educational process in Republic of Kazakhstan.

**Keywords:** inclusion education, children with special needs, inclusion of children in the educational process

*Отримано 5. 11.2012*

## ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЦЕРЕБРО- ОРГАНІЧНОГО ТА СОМАТОГЕННОГО ПОХОДЖЕННЯ

У статті розглядається проблема шкільної тривожності у молодших школярів з 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 младших школьников с ЗПР. Приводятся данные исследования школьной тревожности при помощи "Теста школьной тревожности Филлипса".

**Ключевые слова:** задержка психического развития, школьная тревожность.

**Постановка проблеми.** Сьогодні існує багато перешкод на шляху успішного оволодіння знаннями та навичками як у загальноосвітній школі, так і в школі інтенсивної педагогічної корекції дітьми з затримкою психічного розвитку. Передусім вони стосуються особливостей інтелектуального та психічного розвитку дітей даної 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 значущим 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.

**Аналіз літератури.** У даний час ряд авторів (І.В. Дубровіна, А.М. Прихожан і ін.) пишуть про тенденцію збільшення числа тривожних дітей, відмінних підвищеним неспокоєм, невпевненістю, емоційною нестійкістю [6]. Ці факти свідчать про необхідність профілактичних засобів, перешкоджаючих формуванню у дітей негативних рис характеру, розвитку психосоматичних захворювань, учбових неврозів, зниженню самооцінки, виникненню труднощів в навчанні. Особливої уваги вимагають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), оскільки вони зазнають набагато більше труднощів під час вступу до школи, що природно викликає неадекватний рівень тривожності.

Особливості тривожності як характерної риси осіб з ЗПР дотепер не виступали як предмет спеціального дослідження, хоча у ряді робіт

(Г. Грібанова) в тій чи іншій мірі торкнулася дана проблема [2]. Є ряд досліджень, що стосуються особливостей тривожності у молодших школярів із ЗПР (Н. Елісєєв, Д. Ісаєв) [5].

В сучасній українській корекційній педагогіці за основу диференціації ЗПР прийнята класична модель, яка була запропонована К. Лебединською. За цією класифікацією виділяється чотири форми затримки психічного розвитку: гармонійний інфантилізм (ЗПР конституційного походження), ЗПР соматогенної, психогенної та церебрально-органічної форми походження.

ЗПР соматогенного походження обумовлена тривалою соматичною недостатністю різного генезу: хронічними інфекціями і алергічними проявами, природженими і придбаними вадами розвитку соматичної сфери, в першу чергу серця. Під впливом загального захворювання організму відбувається ослаблення функції мозку. Хронічні захворювання порушують тонус судин, які живлять мозок, що причиняє кисневе голодування. Окрім того, різноманітні токсичні речовини, які утворюються під час хвороби, отруюють ще не сформований і недостатньо стійкий до подібного впливу дитячий мозок.

ЗПР церебрально-органічного походження найчастіше спостерігається серед форм затримок. Вона вважається найбільш стійкою і складною, оскільки виникає внаслідок ураження головного мозку дитини.

В той же час, спостереження Т. Ілляшенко, Н. Бастун, Т. Сак свідчать про те, що лише у 20% слабовстигаючих першокласників йдеться про зниження інтелектуальних можливостей, тобто, про межову розумову відсталість. У більшості ж з них затримка психічного розвитку має більш локальний характер і, не зачіпає мисленнєвого потенціалу в цілому. Але у подальші роки навчання, якщо дитині не буде надана необхідна корекційна допомога, вона втратить сенситивний період, який для пізнавальної та емоційно-вольової сфери в основному припадає на дошкільний та молодший шкільний вік. Наслідком цієї втрати є зниження якості інтелектуальної діяльності в цілому та наближення до стану межової розумової відсталості [3, с. 41-42].

В свою чергу, К. Лебединська відзначає, що у дітей із ЗПР церебрально-органічного генеза, як правило, спостерігається ряд енцефалопатичних розладів. Неврозоподібні явища, патогенетично пов'язані з церебрастенічним ґрунтом: тривожність, боязливість, схильність до страхів темноти, самотності, іпохондричним (за здоров'я своє і близьких); нав'язливі рухи, переважно в м'язах нижньої половини лица, шиї, плечей, пов'язані з м'язовою дистонією; неврозоподібне заїкання; неврозоподібний енурез. Афективні порушення, в той же час, виявляються в невмотивованих коливаннях настрою: дисфоричному перебуванні – зниженому настрої зі злісністю, недовірливістю, схильністю до агресивних розрядів; ейфоричному перебуванні – підвищеному настрої з елементами настирливості, безцільної метушливості [1].

Окрім цього, заслуговує на увагу робота Т. Ілляшенко та М. Рождественської, в якій вони окремо виділяють затримку психічного розвитку, ускладнену неврозоподібним станом [4].

Неврозоподібні прояви у дітей із затримкою психічного розвитку дуже різноманітні. Вони можуть виявлятися і у відмові від їжі (анорексія), і в нервовому блюванні, в заїкуванні, нічному і денному нетриманні сечі, вимушених рухах, страхах, істеричних реакціях, нав'язливих потягах, уявленнях, діях. Розвиток неврозів найчастіше спостерігається внаслідок психічних травм, несприятливих умов життя й виховання: пияцтво батьків, тривалі конфлікти, сварки в сім'ї, неправильне виховання.

Одна й та сама причина по-різному впливає на різних дітей. Це залежить і від віку, і від загального й психічного стану дитини. У молодших школярів має значення не тільки сила подразника, а й його новизна, раптовість. У дітей старшого віку причини неврозів різноманітні: важка ситуація в сім'ї, розлучення батьків, поява в сім'ї мачухи чи вітчима, невдачі в навчанні, конфлікти з учителями, друзями.

Ослабленість після перенесених захворювань, фізична й психічна перевтома, неповноцінне харчування сприяють розвитку неврозоподібних станів у дітей із затримкою психічного розвитку. Тривалість хворобливого стану різна: кілька місяців чи кілька років – залежно від особливостей захворювання конкретної дитини, вчасно поставленого діагнозу, лікування й відповідної організації навчання і виховання.

**Мета статті.** Розглянути специфіку шкільної тривожності в молодших школярів з затримкою психічного розвитку соматогенного та церебрально-органічного походження.

**Виклад основного матеріалу.** У даний час проблема тривожності у дітей з ЗПР недостатньо досліджена, хоча вивченню особливостей цих дітей відводиться чимало місця в науковій літературі. У зв'язку з цим є доцільним комплексне вивчення проблеми тривожності у молодших школярів з ЗПР

Коло досліджень, присвячених вивченню тривожності дітей в нормі і при певній патології, з кожним роком значно розширюється. Разом з тим, специфіка прояву тривожності в соціально значущих і фрустраційних ситуаціях дотепер не стала предметом спеціального дослідження. Збільшення числа дітей із ЗПР, потребуючих в корекції емоційно-вольової сфери, і необхідність єдиного підходу до оцінки тривожності, з усією очевидністю висувають як проблему дослідження вивчення тривожності у даної категорії дітей, адекватних способів їх реагування в різних ситуаціях, що дозволяють підвищити успішність навчання, рівень самооцінки, формувати ефективні навички спілкування з оточуючими людьми.

У фрустраційних ситуаціях діти з ЗПР можуть проявляти неадекватно низьку тривожність на відміну від однолітків, які розвиваються нормально. Це негативно позначається на відносинах з оточуючими людьми і є перешкодою для шкільної і соціальної адаптації.

Перебування в стані тривожності у молодших школярів з ЗПР і їх відношення до фрустраційних ситуацій має специфічні особливості, обумовлені структурою дефекту. Виражена структура дефекту не дозволяє без організованої психологічної корекції реалізувати потенційні можливості дітей в процесі навчання і виховання. Перебування в стані

тривожності в значній мірі уповільнює темп інтелектуального і психічного розвитку, що, у свою чергу, негативно позначається на особових проявах учнів із ЗПР.

Стан тривожності у молодших школярів з ЗПР виявляє тенденцію залежності від мікросоціальних і мікропедагогічних умов життєдіяльності дитини. Формуючись під впливом несприятливих чинників, особова тривожність у дітей і підлітків з ЗПР може усугубляти дефект, ускладнювати їх інтеграцію в суспільство, адаптацію до життя.

У дітей із затримкою психічного розвитку достатньо легко виникають і часом довго утримуються немотивовані страхи, тривога. Страхи бувають властиві й здоровим дітям – це захисна реакція на небезпеку. В дітей же з затримкою психічного розвитку постійна готовність для страхів. Це пов'язано з тим, що їх нервова система ослаблена і в них легко виникають гальмівні процеси, а це – фізіологічне підґрунтя для реакції страху. Крім того, ці діти гірше орієнтуються в навколишньому середовищі, для них більше, ніж для здорових дітей, різних непояснених явищ, що можуть лякати їх. У силу інертності нервових процесів стан страху, тривоги залишається надовго. Приводом для виникнення страху можуть бути різні залякування.

Одного разу виникнувши, страхи можуть поширюватися. Так починається тривалий неврозоподібний стан з вираженими страхами. Переживання страху, тривоги пригнічує дитину, робить її невпевненою в собі, безпорадною. Діти починають тривожно сприймати такі факти й слова, яким за інших обставин могли б і не надати ніякого значення. Так, почувши про чиюсь смерть, дитина відчуває загрозу і для себе. В момент страху дитина блідне, тремтить, покривається потом.

У здорових дошкільників нерідко виникає страх самотності. Вони не відходять від матері, всюди за нею ходять, плачуть, коли вона йде з дому. З віком це проходить. У дітей же із затримкою психічного розвитку страх розлучення з матір'ю буває вираженим під час вступу до школи.

Діагностичним експериментом було охоплено 18 учнів з діагнозом затримка психічного розвитку церебрально-органічного та соматогенного походження (10 та 8 відповідно) перших-других класів в віці 8-10 років. Діагностика молодших школярів з ЗПР проводилася індивідуально з кожним учнем за модифікованою методикою Бімена Філіпса. Це було пов'язане з кількома причинами, однією з котрих була можливість спостереження за респондентом. Тестування проводилося в позаурочний час в приміщенні спального корпусу школи-інтернату. Час на опитування кожного учня не обмежувався, але, як правило, процедура займала 10-15 хвилин.

Під час дослідження вдалося виявити кілька характерних рис, які притаманні дітям з тією чи іншою формою дизонтогенезу. Наведемо кілька прикладів.

*Респондент 1.* Дівчина, 8 років, ЗПР церебрально-органічного генезу.

Загальний рівень тривожності – нормальний

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.

Під час проведення тестування часто перепитувала експериментатора, інколи довго замислювалася над запитанням. За критеріями “Переживання соціального стресу” та “Фрустрація потреби в досягненні успіху” мають рівень тривожності в межах норми.

*Респондент 2.* Дівчина, 7 років, ЗПР церебрально-органічного генезу.

Загальний рівень тривожності – нормальний

Загальний рівень шкільної тривожності школярки становить лише 37,24% (19 неспівпадань). 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 невірностей). Лише за фактором “Страх самовираження” має підвищений рівень тривоги. Усі інші показники відповідають нормі.

*Респондент 3.* Дівчина, 8 років, ЗПР соматогенного генезу.

Загальний рівень тривожності – високий

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.

*Респондент 4.* Дівчина, 8 років, ЗПР соматогенного генезу.

Загальний рівень тривожності – високий

Ведуча діяльність – ігрова. Має високі рівні тривожності за факторами “Переживання соціального стресу”, “Страх самовираження”. У класі займається за індивідуальною програмою, у зв'язку із частими хворобами. Має максимальну тривожність за фактом самовираження.

*Респондент 5.* Хлопець, 7 років, ЗПР соматогенного генезу.

Загальний рівень шкільної тривожності – підвищений. 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 фактором “Фрустрація потреби в досягненні успіху”.

Серед усіх опитаних дітей нормальний рівень тривожності (за Б.Філіпсом) мали лише діти з церебрально-органічною формою, а найбільш високий рівень був притаманний учням з соматогенною формою ЗПР (40% високий рівень і 60% – підвищений).

В нашому дослідженні ми спробували з'ясувати, які характерні риси прояву шкільної тривожності спостерігаються у дітей з різними формами затримки психічного розвитку. Таким чином було охоплено 8 дітей з соматогенною формою, та 10 – з церебрально-органічною. Процентне співвідношення рівнів тривожності у дітей з ЗПР за клінічними групами наведено в таблиці 1.



**Співвідношення рівнів тривожності дітей з  
ЗПР за клінічними групами**

Форма затримки психічного розвитку	Процентне співвідношення загальної кількості	З них за рівнем тривожності	
ЗПР соматогенного походження	44,4%	нормальний	0%
		підвищений	60%
		високий	40%
ЗПР церебрально-органічного походження	55,6%	нормальний	50%
		підвищений	40%
		високий	10%

Аналізуючи дані, отримані під час дослідження ми можемо констатувати, що переважна більшість дітей з затримкою психічного розвитку соматогенного генезу 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 й психічний тонус. Нерідко має місце і затримка емоційного розвитку – соматогенний інфантилізм, обумовлений низкою невротичних нашарувань – невпевненістю, боязливою, примхливістю, пов'язаними з відчуттям своєї фізичної неповноцінності, а іноді індукованими і режимом певних обмежень і заборон, в якому перебуває соматично-ослаблена або хвора дитина. Згідно таблиці, можна констатувати, що одна половина дітей цієї клінічної групи належить до високого рівня, інша – до підвищеного рівня тривожності. Жодна дитина не відповідає нормальному рівню тривожності.

Якщо ж казати про дітей із церебрально-органічною затримкою, то в цьому випадку більшість дітей мають занижений рівень шкільної тривожності (менше за 40). В той же час є окремі діти у яких показник тривожності сягає близько 70% відповідей. Це можна пояснити тим, що у дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу, як правило, спостерігається ряд енцефалопатичних розладів, а також неврозоподібні явища, патогенетично пов'язані з церебрастенічним ґрунтом. Так, до нормального рівня тривожності можна віднести 50% респондентів, 40% учнів мають підвищений рівень тривожності, а 10% – високий.

**Висновки.** Таким чином, можна констатувати, що значна кількість дітей з ЗПР соматогенного походження усвідомлює свою відповідальність за процес навчання, інколи неспроможність до навчання на тому рівні, якого потребує вчитель. У зв'язку з частими хворобами та особливостями нервової системи такі діти відрізняються підвищеним та високим рівнем шкільної тривожності. Перебуваючи в стані постійного емоційного незадоволення, без потрібної психолого-педагогічної підтримки, стан дитини в більшості випадків може погіршуватись. Це, в свою чергу, негативно впливатиме на подальше навчання та розвиток особистості такої дитини, бо призводить до виникнення неврозоподібних станів та неврозів.

Діти з ЗПР церебрально-органічного походження не розуміють вимог навчально-виховного процесу. Навчання не сформоване в них як ведуча діяльність. В своїй більшості діти даної категорії відстають від своїх однолітків з іншими формами затримки психічного розвитку. При цьому,

відсутність відповідальності за освітній процес з їхнього боку негативно відображається на становленні особистості в цілому та на процесі навчання зокрема. Таким дітям потрібна кваліфікована допомога колекційного педагога та спеціального психолога.

Виходячи з отриманих даних психолого-педагогічна допомога з корекції та подолання тривожності потрібна дітям з соматогенною формою затримки психічного розвитку, як для групи, яка найбільш уразлива до порушень емоційно-вольової сфери.

### Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
2. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР // Дефектология. – 1986. – № 5. – С. 13-20
3. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / За ред. Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.
4. Затримка психічного розвитку в дітей: метод. рекомендації. / укл. Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. – К.: ІЗМН, 1996. – 96 с.
5. Исаев Д.Н., Елисеев Г.Н. Опыт применения тестов тревожности и невротизма в изучении детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 27-31.
6. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. – 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 13.11.2012*

УДК 37.013.77

*Е.А. Николаева*

### УЧЁТ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

У статті розглядаються особливості латеральної організації дітей молодшого шкільного віку. Описуються можливості організації процесу навчання дітей з опорою на їхній латеральний фенотип і провідну модальність сприймання інформації. Врахування латеральної організації розглядається як умова, яка дозволяє звести до мінімуму труднощі в навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** латеральний профіль, домінантна півкуля, лівопівкулеві, правопівкулеві, модальність сприймання.

В статті розглядаються особливості латеральної організації дітей молодшого шкільного віку. Описуються можливості організації процесу навчання дітей з опорой на їх латеральний фенотип і ведучу модальність сприйняття інформації. Урахування латеральної організації розглядається як умова, що дозволяє мінімізувати труднощі в навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

**Ключевые слова:** латеральный профиль, доминантное полушарие, левополушарные, правополушарные, модальность восприятия.

Одной из важных проблем специальной педагогики на сегодняшний день является необходимость разработки новых технологий обучения детей с особыми образовательными потребностями.

В различных концепциях образования неоднократно подчеркивалась необходимость включения личностных элементов в содержание обучения. В последнее время все активнее развивается теория о необходимости учета индивидуальных психофизиологических особенностей детей при обучении и коррекции нарушений развития.

Все большую популярность в последнее время приобретают модели образования детей, основанные на данных нейропсихологии. Так, трудности в усвоении учебного материала детьми с речевой патологией связывают с особенностями их латеральной организации.

По данным исследований (Б.А. Архипов, Е.В. Исаева, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Т.А. Фролова и др.), процесс латерализации в дошкольном возрасте еще не является завершенным.

По данным исследований А.Л. Сиротюк, правое (образное) полушарие активно развивается в период 4,5-7 лет. В это же время происходит обработка в мозге целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, интуиции, внешней речи, интегрированного мышления.

В возрасте 7-9 лет происходит развитие левого (логического) полушария. Для этого периода присуща детальная и линейная обработка информации, совершенствование навыков речи, чтения и письма, счета, рисования, восприятия музыки, танцевальных навыков, развитие моторики рук [5].

Формирование латерального фенотипа зависит от большого числа факторов. Условно они могут быть разделены на две группы:

1. Биологические (наследственность, органические поражения мозга в период внутриутробного развития, во время родов, в первые годы жизни ребенка, длительные и частые соматические заболевания и пр.).

2. Социальные (тип воспитания, соответствие / несоответствие методов, приемов и содержания образования когнитивному стилю ребенка, эмоциональный фон и т.п.) [4].

Изменения в функционировании высшей нервной деятельности, появляющиеся под воздействием указанных факторов затрудняют и нарушают процесс латерализации, замедляют процесс выделения ведущего

полушария. Это, в свою очередь, может привести к таким последствиям как задержка психического развития, или даже ослабление психического и физического развития ребенка.

Исследования по функциональной асимметрии полушарий головного мозга позволяют специалистам лучше понять объективные причины и механизмы, лежащие в основе нарушений и отклонений в познавательной деятельности детей с теми или иными трудностями в обучении. Каждое полушарие вносит свой вклад, играет свою собственную роль в когнитивном развитии ребенка. Тесная взаимосвязь двух полушарий является необходимым условием для обеспечения нормального функционирования мозга, для обеспечения всех видов ведущей деятельности в каждом возрастном периоде.

Для созревания функций левого полушария необходимо нормальное течение онтогенеза правого полушария. Взаимосвязь двух полушарий – необходимое условие обеспечения всех видов деятельности человека.

К концу младшего школьного возраста (10-12 лет) выявляется преобладание одного из полушарий. Не смотря на то, что в процессе обработке информации, в формировании эмоциональной сферы, мышления, поведенческих реакций принимают участие оба полушария, главенствующую роль будут играть те стратегии, которые определяются ведущим полушарием. Таким образом, формируется латеральный фенотип человека. Люди с абсолютным преобладанием левого или правого полушарий встречаются довольно редко. В то же время, практически всегда можно выявить преобладание одного из полушарий [4].

В специальной литературе отмечается, что существует определенная связь межполушарной асимметрии с особенностями протекания различных психических процессов, в т.ч. и речи. Исследования ряда ученых подтверждают данные о связи между типом латеральности у детей и успешностью / неуспешностью их обучения (Т.В. Ахутина, Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина, Г.М. Вартапетова, Л.А. Дикая, Б.С. Котик, Э.Г. Симерницкая, А.Л. Сиротюк, Л.С. Цветкова и др.). Они указывают на строгую ориентированность всего образовательного процесса в школе на детей с преобладанием левополушарного типа. Дети с правополушарной латерализацией сенсомоторных функций при таких условиях обречены на определенные трудности в учении.

Несоответствие типа латеральной организации формам и методам работы, реализуемым традиционной педагогикой способствует появлению трудностей в процессе учения у значительной части индивидов с правополушарным типом реагирования. Все это в значительной степени делает эту группу детей более подверженной риску нарушения психической адаптации (Аршавский В.В., 1988).

Эти обстоятельства подчеркивают необходимость использования таких моделей обучения, которые учитывали бы индивидуальные психофизиологические особенности учащихся, тем более, когда речь заходит о детях с различными проблемами в развитии.

А.Л. Сиротюк разработаны рекомендации по организации обучения младших школьников с учетом их латеральной организации [5].

На *мотивационном этапе* автор предлагает учитывать такие факторы

как пространственная и цветовая организация рабочего пространства, а также условия, необходимые для успешной учебной деятельности.

	Правополушарные учащиеся	Левополушарные учащиеся
Пространственная организация	Рабочая полусфера – левая	Рабочая полусфера – правая
Цветовая организация	Светлая доска + темный мел	Темная доска + светлый мел
Условия, необходимые для успешной учебной деятельности	Гештальт (образы). Контекст. Связь информации с реальностью, практикой. Творческие задания. Эксперименты. Музыкальный фон Речевой и музыкальный рнтм	Технология Детали Абстрактный линейный стиль изложения информации. Неоднократное повторение учебного материала. Тишина на уроке Неоднократное повторение материала
Формирование мотивации	Завоевание авторитета. Престижность положения в коллективе Установление новых контактов. Социальная значимость деятельности	Стремление к самостоятельности. Глубина знаний. Высокая потребность в умственной деятельности. Потребность в образовании

На *этапе операционной организации урока* необходимо обращать внимание на такие процессы как восприятие учениками материала, особенности их памяти, мышления, переработки информации, характер протекания интеллектуальной деятельности, особенности речи детей с разными латеральными профилями, их эмоциональное своеобразие, коммуникативные качества, отношение к творчеству.

	Правополушарные учащиеся	Левополушарные учащиеся
Восприятие материала	Целостное Интонационная сторона речи Визуалы (зрительное) Кинестетики (осязательное)	Дискретное (по частям) Смысловая сторона речи Аудиалы (слуховое)
Переработка информации	Быстрая Холистическая	Медленная Последовательная
Интеллект	Невербальный, интуитивный, практический	Вербальный, логический, теоретический
Деятельность	Приверженность практике. Чувство тела, чувство ритма. Координация движений, пространственная организация. Анализирование от целого к части. Отсутствие желания проверять работу	Приверженность теории. Чувство ритма. Анализирование от части к целому. Наличие желания проверять работу
Речь	Интонация	Синтаксис, семантика, смысл. Структура речи

Эмоции	Экстравертированность. Отрицательные эмоции (страх, печаль, гнев, ярость)	Интровертированность. Положительные эмоции (радость, наслаждение, счастье)
Память	Непроизвольная, наглядно- образная. Визуальная и мышечная (основа врожденной грамотности)	Произвольная. Знаковая. Слуховая
Мышление	Наглядно-образное. Оперирование с образами. Спонтанное. Эмоциональное. Интуитивное, трехмерное (в пространстве). Инсайт (озарение)	Абстрактно-логическое. Оперирование цифрами, знаками. Формальное. Рациональное. Программируемое. Двухмерное (на плоскости)
Коммуникативность	Ориентация на свое тело	Ориентация на социум
Творчество	Образы, эмоции, чувства, ритм	Ноты, технология, структура, инструменты

На заключительном (результативном) этапе рассматриваются такие параметры как способность к самоконтролю, ошибки характерные для учеников с разными типами латеральной организации и используемые ими способы проверки заданий.

	Правополушарные учащиеся	Левополушарные учащиеся
Самоконтроль	Не контролируют правильность речи, смысловые пропуски. Свободная конверсация	Высокий самоконтроль речи. Высокий самоконтроль изложения материала
Характерные ошибки	Ударные гласные. Ошибки в словарных словах. Пропуски букв, описки. Имена собственные пишут с маленькой буквы	Безударные гласные в корне. Пропуск мягкого знака. Написание лишних букв. Замена одних согласных другими. Падежные окончания
Методы проверки	Устный опрос. Задания с ограниченным сроком выполнения. Вопросы "открытого" типа (собственный развернутый ответ)	Решение задач. Письменные опросы с неограниченным сроком выполнения. Вопросы "закрытого" типа (выбрать готовый вариант ответа)

Кроме этого весьма важным фактором, влияющим на успешность школьного обучения детей с трудностями в обучении является учет их ведущей сенсорной модальности. По данным исследователей (А.Л. Сиротюк, И.Д. Сотникова и др.) правополушарные учащиеся по типу восприятия информации являются визуалами или кинестетиками, а

левополушарные – аудиалами. Остановимся подробнее на характеристике этих типов.

*Визуалы* перерабатывают и хранят информацию в виде зрительных образов, "картинок". Ученик-визуал помнит только то, что реально видел на уроке. А внимание свое он обращает либо на яркие наглядные пособия, либо на громкий голос. Поэтому важные моменты в учебном материале необходимо проговаривать несколько громче. Визуал слушает пока смотрит, затем переводит глаза вверх. В этот момент происходит трансляция и построение внутреннего образа. Обязательно нужно дать ему на это время. И продолжить объяснение, когда он снова посмотрит на учителя. Визуал понимает и помнит только то, по поводу чего у него есть четкие представления, яркие картинки. Неприятный крик может сбить картинку, смазать ее. В результате – быстрое забывание, пробел в знаниях.

*Аудиалы* хорошо воспринимают и запоминают информацию на слух. Как следствие, аудиалы хорошо успевают по гуманитарным дисциплинам. Причем большую часть информации они воспринимают и перерабатывают во время урока (в момент объяснения учителем), а не во время выполнения домашнего задания, когда необходима работа с письменным текстом. Ученик-аудиал помнит то, что обсуждалось в классе, интересные, богатые интонациями рассказы. Чтобы материал закрепился, он должен проговаривать его, повторять вслух. Аудиалы – самые отвлекаемые ученики в классе, так как реагируют на любой звук. Но в этом есть и свои плюсы - учителю легко привлечь к себе внимание, постучав ручкой по столу, переставив с мягким стуком стул или начав говорить шепотом.

У *кинестетиков* переработка и хранение информации основывается на ощущениях. Основной вид памяти этой группы учащихся – мышечная память. Кинестетики наиболее успешны при выполнении тестовых заданий, где интуиция помогает выбрать им верный вариант ответа. С учеником-кинестетиком желательно говорить тише, мягче, глубоким низким голосом и прикасаясь, либо находясь очень близко. Хорошо запоминают они то, что реально делали своими руками. Внимание кинестетика учитель может привлечь прикосновением или движением по классу [5], [6].

Исследования показывают, что учащиеся, которых обучают с учетом их сенсорных предпочтений, имеют более высокие результаты. А если начинать обучение с того типа предпочтения, который наиболее подходит, и постепенно подключать и другие, то результаты становятся еще выше [3].

Таким образом, трудности, возникающие у детей в процессе школьного обучения, без своевременной коррекционно-развивающей работы перерастают в хроническую неуспеваемость. Известно, что состояние длительной школьной неуспешности способствует формированию девиантных форм поведения, социальной дезадаптации детей в целом. Педагог, который владеет богатым арсеналом методических приемов и технологиями развивающего обучения, может выстроить дидактическую схему, которая позволит каждому ребенку найти свой путь к овладению трудных школьных предметов.

**Список використаних джерел**

1. Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (к проблеме адаптации человека в приполярных регионах Северо-Востока СССР). – Владивосток: ДВО АН СССР, 1988. – 222 с.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – С. 201 – 208.
3. Психология и педагогика: учебное пособие / В.М. Николаенко, Г.М. Залесов, Т.В. Андрушина и др.; отв. ред. В.М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.
4. Семенович А.В., Архипов Б.А., Фролова Т.А., Исаева Е.В. О формировании межполушарного взаимодействия в онтогенезе // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – С. 215 – 224.
5. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ "Сфера", 2000. – 128 с.
6. Сотникова, И.Д. Учет особенностей восприятия детей при подготовке их к школе // Интернет-журнал "Эйдос". – 2008. - 25 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2008/0625-2.htm>.

The article discusses the features of the lateral organization of children of primary school age. Describes features of the organization of the learning process of children, based on their phenotype and lateral leading modality perception. Accounting for lateral organization is regarded as a condition to minimize the difficulties in teaching children with special educational needs.

**Keywords:** lateral profile, dominant hemisphere, left hemisphere, right brain modality of perception .

*Отримано 9.11.2012 р.*

**УДК 376.1-056.36**

*Л.К. Одинченко*

**РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО -  
МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ У  
ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

При реалізації завдань використання найбільш ефективних засобів навчання на уроках географії в допоміжній школі особливе значення надається робочому зошити, який входить до складу навчально-методичного комплексу з предмету. В статті розглядаються значення



робочого зошита з географії, особливості його конструювання при вивченні курсу "Географія світу" в восьмому класі допоміжної школи.

**Ключові слова:** географія, розумово відсталі учні, засоби навчання, робочий зошит, пізнавальні завдання.

При реализации задачи использования наиболее эффективных средств обучения на уроках географии во вспомогательной школе особое значение придается рабочей тетради, входящей в состав учебно-методического комплекса по предмету. В статье рассматриваются значение рабочей тетради по географии, особенности ее конструирования при изучении курса "География мира" в восьмом классе вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** география, умственно отсталые учащиеся, средства обучения, рабочая тетрадь, познавательные задания.

Оптимізація навчально-виховного процесу навчання географії за новими програмами, побудованими з урахуванням потреб сучасного суспільства, залежить від глибокого й правильного вибору методів навчання, що в свою чергу викликає необхідність використання різних джерел знань з предмету. При цьому виникає проблема відбору та використання таких засобів навчання, які будуть максимально відповідати вимогам особистісно-орієнтованого навчання та розширювати інтелектуальний потенціал учнів.

За останні роки в Україні розроблено низку наочно-навчальних посібників, які складають навчально-методичний комплекс з географії для загальноосвітніх навчальних закладів. Він охоплює такі компоненти:

1. Навчальні програми з географії.
2. Підручник (базова складова навчально-методичного комплексу).
3. Географічні атласи та контурні карти.
4. Наочні посібники (настінні карти, таблиці, картини, колекції тощо).
5. Робочі зошити та практикуми.
6. Словники-довідники з курсів шкільної географії.
7. Дидактичні матеріали з курсів шкільної географії.
8. Методичні посібники для вчителів.
9. Хрестоматії, навчальні посібники для учнів.
10. Комп'ютерні навчальні програми та посібники з географії [1, с. 59].

Ядром цього науково-методичного комплексу забезпечення навчально-виховного процесу є підручник. Він виступає як специфічна функціональна ланка в системі засобів навчання, виховання, освіти та розвитку учнів.

Нові підходи до побудови навчально-виховного процесу вимагають перетворення змісту освіти, засобів та методів навчання, перегляду всього навчально-методичного комплексу, в тому числі і вхідних до його складу робочих зошитів для школярів.

В методиці географії робочий зошит розглядається як набір завдань для організації самостійної роботи школярів, що надають змогу диференціювати навчальний процес, узгоджуючи його з особливостями,

нахилами та здібностями окремих учнів класу (С.Г. Коберник, Р.Р. Коваленко, О.Я. Скуратович). Зміст робочих зошитів доповнює виклад навчального матеріалу підручника інформацією, яка складається з теоретичних основ теми та різноманітних завдань. Кожен розділ робочого зошита відповідає певній темі чинної програми та включає завдання для самоконтролю.

Робочий зошит з географії – це, по-перше, добре видрукований навчальний посібник, в якому можна працювати: писати, малювати, підкреслювати, користуватися готовими схемами, таблицями, картосхемами, контурними картами. Для цього поруч з навчальним текстом і запитаннями відводиться місце для написання учнями відповідей. По-друге, в цьому навчальному посібнику підібрана система ілюстрацій, запитань і завдань до змісту відповідного курсу. По-третє запитання і завдання повинні передбачати формування не лише предметних, а й міжпредметних знань і умінь.

В методиці навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах визначені дидактичні функції робочого зошита:

- систематизуюча (чітка послідовність викладення питань та завдань у систематизованій формі);
- функція самоосвіти (формування у школярів бажання та вміння самостійно здобувати знання, стимуляція в них навчально-пізнавальної мотивації та потреби в пізнанні);
- координуюча (забезпечення ефективного функціонального використання усіх засобів навчання, а також засвоєння додаткових відомостей, які учні отримують з позаурочних засобів масової інформації, що мають цінність для даного предмету);
- інтегруюча (надання допомоги у засвоєнні як єдиного цілого знань, набутих з інших джерел, а також у процесі різних видів діяльності);
- розвивально-виховна (розвиток сили волі, пам'яті, мислення, самостійності, широти кругозору, здібності до творчості).

Багаточисельність дидактичних функцій робочого зошита з географії свідчить про широкі можливості використання його у навчанні. Робочий зошит в рівній мірі необхідний як для вирішення пізнавальних завдань, так і для формування цілісної системи знань та умінь з географії. Він однаково успішно, у відповідності з вибраною методикою, застосовується на будь-якому етапі процесу навчання, є джерелом самостійного закріплення, узагальнення та контролю знань. Встановлено, що робочий зошит підвищує почуття відповідальності кожного учня за свою роботу, привчає до систематичної праці, примушує дітей робити все самостійно. Робочий зошит потребує наявності в учнів своєрідних навичок (малювати та перемальовувати потрібні малюнки, правильно їх розташовувати, чисто та красиво заповнювати таблиці, схеми, вибирати з книг потрібну інформацію, відповідати на питання та проводити письмові порівняння, творчі здібності).

Процес вивчення географії в допоміжній школі потребує опори на велику кількість різноманітних засобів навчання. Обумовлено це, як і специфікою самого навчального предмета, так і особливостями

пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей. У спеціальній методиці географії встановлено, що раціональне застосування в оптимальних сполученнях засобів навчання на уроках географії дозволяє забезпечити навчальний процес джерелами знань та засобами виконання практичних робіт, підвищити якість засвоєння розумово відсталими школярами програмного матеріалу, керувати пізнавальною та розумовою діяльністю дітей, розвинути активність і самостійність, підсилити виховний вплив навчання на формування особистості учня (І.М. Бгажнокова, В.М. Вовк, Т.М. Головіна, А.Г. Григорянц, В.А. Грузинська, С.О. Дубовський, І.В. Кабелко, В.С. Ликий, В.О. Липа, О.І. Липецька, Л.К. Одинченко, Т.І. Пороцька, Т.А. Процко, О.М. Соломіна, В.М. Синьов, Т.М. Федорова, В.Г. Чернобук тощо).

Розв'язуючи завдання використання найбільш ефективних засобів навчання географії в допоміжній школі, необхідно враховувати можливість використання робочого зошиту, спрямованого на досягнення не лише педагогічної, а й корекційно-розвивальної мети, що реалізуються в органічному поєднанні.

Робочі зошити не є обов'язковими навчальними посібниками, але їх використання на уроках географії в допоміжній школі підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Особливе значення відіграють робочі зошити у вирішенні проблеми диференціації й індивідуалізації навчання учнів із вадами розумового розвитку, оскільки сприяють формуванню та корекції недоліків навчальної діяльності школярів, оволодінню ними засобами самостійного добування, активного засвоєння та застосування знань з предмету.

Розглянемо особливості конструювання робочого зошита з географії при вивченні курсу "Географія світу" в восьмому класі допоміжної школи. При розробці робочого зошиту враховуються зміст навчальної програми за даним курсом, викладення матеріалу у підручнику, міжпредметні зв'язки, вікові особливості та пізнавальні можливості розумово відсталих школярів.

Використання робочого зошита на уроках географії в допоміжній школі спрямоване на: формування в учнів системи географічних знань з даного курсу; підвищення інтересу до матеріалу, який вивчається; активізацію навчального процесу з географії; узагальнення набутих знань, вмінь, навичок; одночасний контроль роботи та оцінку знань учнів; корекцію недоліків пізнавальної діяльності учнів; зацікавленість учнями процесом навчання; економію часу на уроці.

Питання та завдання робочого зошита характеризуються різними рівнями складності, що дозволяє вчителю географії здійснювати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні розумово відсталих старшокласників.

До першого рівня складності відносяться питання та завдання репродуктивного типу, які відтворюють поняття або знання, що є у змісті теми.

1. Питання та завдання на актуалізацію набутих знань. Наприклад: Що таке глобус? Яку він має форму? Що зображує глобус? \_\_\_\_\_

2. Питання та завдання на доповнення речень. Наприклад: Африка лежить у \_\_\_\_\_ півкулях, на \_\_\_\_\_ від екватора. На заході материка є \_\_\_\_\_ затока, а між Африкою, Європою й Азією розташоване \_\_\_\_\_ море. Це море відокремлюється від Атлантичного океану \_\_\_\_\_ протокою.

До другого рівня складності відносяться питання та завдання частково-пошукового типу.

1. Тестові завдання. Наприклад: Який півострів за площею найбільший в Європі?

- а) Піренейський;
- б) Балканський;
- в) Скандинавський.

Відповідь \_\_\_\_\_.

2. Питання та завдання, які потребують від учнів знань умовних позначок та кольорів карти. Наприклад: В атласі визначте за умовними позначками, які корисні копалини добувають в Європі? Заповніть цими позначками таблицю.

КОРИСНІ КОПАЛИНИ ЄВРОПИ						

3. Завдання, що вимагають аналізу картографічного матеріалу та змісту підручника. Наприклад: Користуючись текстом підручника і картою атласу заповніть таблицю „Поверхня Європи”.

ЄВРОПА	
РІВНИНИ	ГОРИ

4. Завдання, пов'язані з умінням учнів працювати з географічними картами: Наприклад: Знайдіть на карті півкуль Євразію і визначте:

- Яка протока розділяє на південному заході Євразію й Африку?

Відповідь \_\_\_\_\_

- Завдяки якому перешийку сполучається Євразія з Африкою?

Відповідь \_\_\_\_\_

- Яка протока відокремлює Євразію від Північної Америки?

Відповідь \_\_\_\_\_

5. Завдання, пов'язані з умінням учнів працювати з контурними картами. Наприклад: На контурній карті надпишіть о. Нова Гвінея та о. Тасманія.

6. Питання та завдання на встановлення причинно-наслідкових залежностей. Наприклад: Чому в Австралії клімат і тропічний і субтропічний? \_\_\_\_\_

7. Завдання на заповнення схем, підпис малюнків. Наприклад: У лівій колонці задано початок речення, у правій - кінець. З'єднайте стрілочками

частини речень які на вашу думку правильні.

До третього рівня складності відносяться питання і завдання, що потребують творчого аналітичного підходу до їх виконання.

1. Характеристика творів-описів географічних об'єктів і явищ або за малюнком, картою або планом. Наприклад: Дайте географічний опис материка за таким планом:

- А) Географічне положення.
- Б) Контури берегів.
- В) Річки, моря, океани, острови й півострови.
- Г) Особливості природних умов. Клімат.
- Д) Рослинний і тваринний світ.
- Е) Населення.
- Ж) Держави.

2. Питання та завдання проблемного характеру. Наприклад: "Чи може безконтрольна експлуатація призвести до знищення органічного світу Тихого океану? Які наслідки будуть для людства?"

3. Розв'язування кросвордів, ребусів, криптограм. Наприклад: Розгадайте ребус, поставивши букви у порядку нумерації чисел: В яку затоку впадає річка Міссісіпі та Міссурі?

1	7	11	2	4	8	3	10	5	9	6	12
М	А	К	Е	С	Н	К	Ь	И	С	К	У

Відповідь \_\_\_\_\_.

4. Питання та завдання на класифікацію (порівняння) об'єктів, явищ. Наприклад: Складіть порівняльну комплексну характеристику материків.

Питання характеристики	Південна Америка	Північна Америка
1. Географічне положення		
2. Океани, моря, що омивають материк		
3. Клімат		
4. Рослинний та тваринний світ		
5. Населення		
6. Держави		

Для того, щоб питання та завдання робочого зошита з географії сприяли розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів допоміжної школи, вони повинні відповідати таким основним вимогам:

- охоплювати всі компоненти знань та забезпечувати їх використання на практиці;
- сприяти формуванню різних прийомів навчальної роботи та розумової діяльності;

- відображати основні поняття, причинно-наслідкові залежності, світоглядні ідеї, тобто зобов'язані бути спрямовані на виконання завдань курсу;
- орієнтувати учнів на використання тексту підручника, географічних карт різного типу;
- викликати у розумово відсталих учнів інтерес до уроків географії та займати на уроці небагато часу.

З урахуванням ступеня складності пізнавальних питань і завдань послідовно видозмінюється використання різних інструкцій (попередньої узагальненої, поетапної, поточної) з метою забезпечення підвищення самостійності школярів, переведення їх від розчленованої до цілісної структури діяльності. Варіанти завдань надають можливість розумово відсталим учням тією чи іншою мірою виявити самостійність: від виконання завдань з повною розгорнутою характеристикою чи коментарем до здійснення ними самостійного творчого пошуку. Багатоваріантні завдання й способи їх виконання дозволяють забезпечити розвивальний аспект особистості учня з інтелектуальними порушеннями.

Отже, слід визначити педагогічні умови конструювання робочого зошита з географії для розумово відсталих школярів, а саме:

- вплив робочого зошита на вирішення проблеми диференціації й індивідуалізації процесу навчання на уроках географії, корекції недоліків психічного розвитку школярів;
- спрямованість робочого зошита на підвищення ефективності засвоєння учнями географічного програмного матеріалу, формування загальнонавчальних вмінь, способів удосконалення їхньої самостійної діяльності;
- включення в структуру робочого зошита з географії системи завдань із різними рівнями з урахуванням змісту навчальної програми за даним курсом, викладення матеріалу в підручнику, міжпредметних зв'язків;
- розробка системи різнорівневих завдань на основі особливостей психічного розвитку, самостійної навчальної діяльності та пізнавальних можливостей розумово відсталих школярів.

#### Список використаних джерел

1. Кобернік С.Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: [Навчально-методичний посібник] / Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Скуратович О.Я.; За редакцією С.Г. Коберніка. - Навч. книга, 2005. – 319 с.
2. Одинченко Л.К. Географія: Підручник для 8 класу допоміжної школи / Одинченко Л.К., Липа В.О. – К.: Неопалима купина, 2007. – 160 с.
3. Одинченко Л.К. Географія: Посібник для 8 класу допоміжної школи / Одинченко Л.К. - Київ: Неопалима купина, 2007. – 96 с.
4. Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Географія. / Укл. Липа В.О., Одинченко Л.К. - Київ, 2010. - С. 21-79.

In the process of realizing the tasks of using the most effective teaching methods during the lessons of geography at the auxiliary school special attention is devoted to the worker's copybook as a part of study-methodical complex on the subject under discussion. The importance of the worker's copybook in geography and some peculiarities of its construction in the process of studying the course "Geography of the World" in the 8th form of the auxiliary school is considered in the article.

**Keywords:** geography, intellectually backward pupils, means of teaching, worker's copybook, cognitive tasks.

*Отримано 6.11.2012*

УДК 37.091.313:378.22

*Н. Г. Пахомова*

### **РІВНІ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті проаналізовані основні рівні інтеграції знань у процесі професійної підготовки та визначені рівні реалізації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки логопедів у ВНЗ.

**Ключові слова:** *інтеграція, рівні, професійна підготовка, логопедія.*

В статье проанализированы основные уровни интеграции знаний в процессе профессиональной подготовки и определены уровни реализации интеграции медико-психологических и педагогических составляющих профессиональной подготовки логопедов в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** интеграция, уровни, профессиональная подготовка, логопедия.

Модернізація вищої освіти в Україні спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Беляєвої, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецького, В. Ільченко, Я. Кміта, С. Клепко, Е. Коваленко, Л. Ломако, А. Павленко, О. Проказа, Н. Сабіров, В. Сисоєвої та ін. Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова,

С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спірін, М. Чапаєв, І. Яковлева та ін.). У даному аспекті особливого значення набуває застосування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційної роботи, що забезпечує готовність корекційного педагога до клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності.

Незважаючи на те, що різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін., однак, поза увагою дослідників залишилося вивчення інтеграційних тенденцій у процесі їх професійної підготовки.

Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення повноти вираженості інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки з метою визначення спеціальних характеристик реалізації інтеграційних процесів. Тому *метою даної статті* є дослідження особливостей інтеграції медико-психологічних і педагогічних складової професійної підготовки та визначення рівнів інтеграції в процесі фахової підготовки логопедів. *Завданнями* є: характеристика інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових професійної підготовки логопедів та визначення її рівнів.

Для продуктивного засвоєння професійних знань, умінь, навичок та творчого особистісного розвитку важливе значення має встановлення тісних зв'язків не тільки між розділами одного предмета, що вивчається, а й між різними дисциплінами також. Підвалиною для цього служать тенденції середини ХХ століття, коли вирішення проблеми в окремих науках потребували залучення зусиль кількох інших наук або галузей знань. Формування професійної компетенції дефектолога завбачає міцні знання з педагогіки (загальної, спеціальної, патопсихології тощо), психології (загальної, вікової, спеціальної тощо), анатомії і фізіології, невропатології, психопатології та ін., що передбачає інтеграцію медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки. Звідси виникнення нових напрямків, які призвели до руйнування існуючих стереотипів та меж застосування окремих наук. Почали виникати суміжні науки, такі, як: лікувальна педагогіка, соціальна педіатрія, педагогічна генетика, психолінгвістика та інші. Відтак, упровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес зумовлює необхідність вироблення спеціальних характеристик, які б відображали специфіку (мету, завдання, зміст, форми, методи тощо) педагогічної діяльності. Цільові характеристики, як доречно зазначають І. Козловська, Ю. Тюнников та ін., дозволяють установити, з якою педагогічною метою здійснюється інтеграція, її зміст (формування світоглядних понять, формування системи наукових понять про окремі об'єкти) [3, 6].

Рівні інтегративних процесів, як важлива змістова характеристика



інтегративного процесу, вказують ступінь зміни інтегрованого змісту (О. Гребенюк, І. Козловська, Н. Сабіров, Ю. Тюнников, М. Махмутов, Л. Артем'єва та ін.). Різні рівні інтеграції дозволяють забезпечити логічну послідовність формування основних понять, а також узагальнення основних ідей сучасної науки. Зокрема, рівні інтеграції формуються та використовуються залежно від типу навчального закладу. Як зазначає І. Козловська, у професійних навчально-виховних закладах вони повинні бути вищі, ніж у загальноосвітній школі. На її думку, інтеграція може виступати як генералізація та універсалізація навчального знання. Теорія і практика інтегративної передбачає декілька рівнів інтеграції: від традиційних міжпредметних зв'язків (використання знань з одного предмета для засвоєння навчального матеріалу з іншого) до активної взаємодії і творчого використання набутих знань у професійній діяльності [3].

Однією з поширених є трирівнева градація інтегративного процесу. Зокрема, Ю. Тюнников у педагогічному процесі виводить рівні та подає їх характеристики:

– низький – рівень модернізації, де зміни в початковому змісті навчального предмету і процесу навчання мають епізодичний характер. Основні елементи в змісті залишаються без зміни, елементи, які вносяться, слабо пов'язані між собою і легко замінюються. Проте, з'являються окремі "вузли", утворені злиттям різнорідних елементів, якими можуть бути комплексні поняття, цілісні уявлення, узагальнені уміння;

– середній – рівень реалізації деякої рівноваги між цілями і завданнями, системою, що склалася раніше, – формування комплексів. У змісті з'являються різносторонні взаємозв'язки, інтегровані елементи. Основні зміни на цьому рівні можна охарактеризувати як формування структури в структурі;

– високий – синтез цілісного новоутворення, де інтеграційний процес супроводжується перебудовою змісту, який склався раніше, і синтезом принципово нового дидактичного змісту. В процесі інтеграції відбувається "перетворення" елементів двох груп, де одні вступають в синтез, а інші сприяють цьому [6].

Оцінюючи визначені рівні, як позитивне слід зазначити дотримання однієї ознаки: *взаємодії*. Однак суперечливим є той момент, що синтез використовується для трактування рівня інтеграції, оскільки синтез – принципово інше явище, він "працює у парі" з аналізом.

Чотири рівні інтеграції наукового пізнання розрізняє М. Розов: інтрадисциплінарна – інтеграція в рамках конкретних наук за допомогою використання методів і результатів інших наук; інтердисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів між різними галузями наук, яка веде до утворення комплексних суміжних дисциплін, що стирають штучні межі між науками; супрадисциплінарна – інтеграція вищого ступеня спільності, заснована на узагальненні і екстраполяції ідей і принципів на нові класи об'єктів; трансдисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях [5].

Цей підхід І. Козловська вважає однобічним. Учена зазначає, що у ньому не розрізняються види і рівні інтеграції та відсутня чітка ознака

поділу. Позитивним, на нашу думку, є спроба представлення інтеграції як в рамках конкретної науки, тай і між різними галузями знань, ідей, концепцій.

А. Пульбере, О. Гукаленко та С. Устименко розрізняють декілька рівнів інтеграції [3]: міжвузівська (навчально-методичне об'єднання вузів); регіональна (навчально-науково-виробничі комплекси); концептуальна (інтеграція гуманітарної і політехнічної концепцій); міждисциплінарна (міждисциплінарні зв'язки); внутрішньо дисциплінарна (інтеграція форм, методів і засобів навчання).

У цьому підході, на думку І. Козловської, еkleктично *поєднані форми, види, рівні та методологічні аспекти інтеграції*. Позитивною рисою у представлених рівнях є спроба переходу від більш крупних масштабів до менших, що наближає цю класифікацію до поняття масштабу інтеграції, яку розглядає і Ю. Тюнников, але окремо від рівнів інтеграції.

Залежно від інтеграційних чинників М. Берулава виділяє наступні рівні реалізації інтеграції [1]:

– рівень міжпредметних зв'язків характеризується відсутністю інтеграції форм навчальних занять, і міжнаочні зв'язки знаходять лише часткове втілення в змісті освіти через зміну його структури. Відбувається асиміляція технічного і теоретичного інструментарію, який бере участь в інтеграції навчального предмета з базовим предметом.

– рівень дидактичного синтезу, де як основа виступають загальні об'єкти, взаємодії навчальний предметів, що вивчаються в їх межах. Цей рівень припускає доповнення рівня компліментарності організаційним синтезом, заснованим на частковій інтеграції навчальних занять.

– рівень цілісності є завершенням формування нової навчальної дисципліни, що має інтеграційний характер і власний предмет вивчення. На рівні цілісності відбувається повна змістовна і процесуальна інтеграція в рамках вивчення нового цілісного предмета і розв'язання всіх дидактичних завдань курсів, що інтегруються.

Цей підхід має один недолік – він порушує закони формальної логіки і суперечить загальноприйнятим філософським засадам. Перш за все це наявність елементу організації та пряме ув'язування явища синтезу з формами та методами інтеграції, а також представлення синтезу і цілісності як рівнів інтеграції. Водночас у підході М. Берулави позитивним є виділення системотвірного чинника інтеграції.

Серед численних розробок, на особливу увагу заслуговує виділення М. Чапаєвим рівнів інтеграції педагогічного і технічного знання за наступними чинниками [7]:

– величина охоплення цією інтеграцією того або іншого гносеологічного простору (рівень непедагогічних дисциплін, рівень виробничо-педагогічних дисциплін, рівень загальнопедагогічних дисциплін тощо);

– ступінь включення виробничо-технічного компоненту в зміст науково-гносеологічної системи педагогіки професійно-технічної освіти (аналоговий, ситуативний і змістовний рівні);

– ступінь вираженості педагогічної складової в професійно-

педагогічних текстах (наочний рівень, методичний рівень, окремодидактический рівні тощо);

– ступінь цілісності, внутрішньої організованості даного виду педагогічної інтеграції.

У ряді випадків доцільним є виділення інваріантних рівнів педагогічної інтеграції як, методологічний, теоретичний та психологічний. Методологічний рівень пов'язаний з уніфікацією понять і універсалізацією методів. З точки зору педагогіки методологічний синтез характеризують як інтеграцію, здійснювану "на рівні законів, закономірностей і принципів розвитку особистості" [10, с. 18]. Однак, ці визначення вимагають доповнення, конкретизації і узагальнення.

Теоретичний рівень педагогічної інтеграції є в першу чергу синтезом теоретичних концепцій, теорій, систем і виводиться "двоповерхова" структура теоретичного синтезу в педагогіці: синтез педагогічних концепцій, теорій, систем; синтез галузей педагогічного знання (шкільної педагогіки, педагогіки професійно-технічної освіти, педагогіки вищої школи тощо). Практичний синтез безпосередньо пов'язаний з прикладними потребами педагогічної практики і здійснюється на рівні самої педагогічної дійсності. Він охоплює всі підструктури педагогічного процесу: цілі, принципи, зміст, методи, засоби і форми. Практичний синтез є складовою частиною загальноінтеграційного процесу в педагогіці. Головна особливість практичної інтеграції це безпосередня цільова спрямованість на отримання прикладного результату. Організаційно-технологічний рівень пов'язаний з розвитком різновидностей форм навчання, інтегративних форм освіти, а також різновидностей технологій. До цієї групи М. Чапаєв відносить також інтеграцію різновидів педагогічного процесу, зокрема, навчальної та позанавчальної роботи. У представленій класифікації, М. Чапаєв тісно пов'язує поняття синтезу і інтеграції, визначаючи його як складову частину, але не змішує їх та не підмінює одне одним.

Такий підхід до визначення рівнів інтеграції вважаємо найбільш повним. Зауважимо, що тісно пов'язуючи поняття синтезу і інтеграції, вчений все ж таки не змішує їх та не підмінює одне одним.

Узагальнюючи представлені класифікації рівнів інтеграції, слід зазначити, що найпоширенішою є трирівнева градація інтегративного процесу. Перший рівень є низьким, оскільки зміни у вихідному змісті навчального матеріалу в процесі навчання мають частковий характер і суттєво не впливають на загальний стан. На цьому рівні склад елементів залишається в своїй масі без змін, структура зберігає основні риси, але з'являються комплексні поняття, цілісні уявлення, узагальнення тощо. Разом з цим, вони дають можливість упорядкувати взаємодію даного навчального предмета з іншими. Другий рівень (середній) передбачає появу деякого комплексу елементів, які знаходяться у взаємодії. Третій (високий) веде до того, що інтегративні процеси супроводжуються корінною перебудовою існуючого досі змісту, синтезом нового змісту, який виходить за межі навчальних предметів. Педагогічно всі три рівні рівноправні, проте спрямовані на досягнення різної мети. Логічну структуру дидактичної інтеграції як пошукового процесу здійснюють три

основні елементи [2, с. 96]: асиміляція інструментарію базової науки з тією, яка бере участь в інтеграції (зі збереженням наукового суверенітету через реалізацію міжпредметних зв'язків), повний чи частковий синтез взаємодіючих наук на основі однієї з наук (за збереження концептуальних основ та предмета кожної з них), формування нової цілісної навчальної дисципліни.

У контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне представити найбільш повне та узагальнююче виділення рівнів інтеграції у дидактиці професійної освіти запропоноване І. Козловською. Учена виділяє рівнів інтеграції за наступними ознаками: *кількість елементів*, що інтегруються; *ступінь взаємозв'язку* між елементами інтеграції; *природа елементів інтеграції*.

Виходячи з такого вибору ознак, запропоновано три варіанти виділення рівнів інтеграції [3]:

1. Виділення рівнів інтеграції за ознакою кількості елементів, що інтегруються: – *мікроінтеграція* (за незначної кількості елементів); – *мезоінтеграція* (за оптимальної кількості елементів); – *макроінтеграція* – за значної кількості елементів, яка вимагає їх додаткового групування);

Такий підхід ґрунтується на синергетичних ідеях, викладених у роботах Г. Хакена. Учений пропонує розрізняти наступні рівні опису системи [8, с. 45-47]: – мікроскопічний, мезоскопічний та макроскопічний.

На мікрорівні інтегруються окремі аспекти знань, фрагменти навчальних тем; на мезорівні доцільно інтегрувати модулі, розділи навчальних тем, навчальні курси з дисциплін професійно-орієнтованого циклу; на макрорівні інтегруються великі складні системи, які мають тимчасове значення у навчальному процесі. Цей поділ є природним, оскільки кількість елементів є однією з суттєвих ознак при визначенні рівнів інтеграції. Зауважимо, що інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки може відбуватися як на мезо-, так і на макрорівні, в залежності від поставленої мети та величини інтегрованих дисциплін та циклу.

2. Виділення рівнів інтеграції за ознакою ступеня взаємозв'язку між елементами, що інтегруються: – *міжпредметні зв'язки* (мінімальні, очевидні взаємозв'язки); – *системна інтеграція* (оптимальні сутнісні взаємозв'язки, що зумовлюють формування інтегративних систем, зокрема *інтегративних курсів*); – *метаінтеграція* (групування елементів у підсистеми з сильними зв'язками, а цих підсистем – у метасистему з оптимальними зв'язками, що зумовлює появу *метапредметів*).

Особливу увагу слід звернути на важливість положення А. Хуторського щодо відносно нового дидактичного поняття "метапредмет". При використанні традиційного поняття "міжпредметні зв'язки", виявляється порушеною внутрішня логіка освітнього руху, при якому пізнання розгортається стосовно до єдиних фундаментальних об'єктів, а не до різних навчальних курсів. Необхідні *стійкі предметні конструкції*, що дозволяють системно планувати і вибудовувати процес навчання. При застосуванні цього поняття для дисциплін, що створюються термін "інтегрований курс" було б неточно, оскільки під таким звичайно

розуміється взаємопов'язана єдність традиційних дисциплін; а в даному випадку виступає принципово інший рівень конструювання змісту освіти – *метарівень*. Для розв'язання даної проблеми введено поняття навчального метапредмета – предметно оформленої освітньої структури, зміст якої базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів. Специфіка метапредметів "полягає в більш гнучкому характері побудови їх змісту, в можливості його оперативної перекомпоновки, побудови на його основі нових метапредметних структур. Метапредмет – "живий" організм. Він може входити в структуру звичайного навчального курсу, мати статус метапредметної теми або розділу" [9, с.207].

Таким чином, саме метапредмети можуть бути дидактичною реалізацією як інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки, так і системи інтегрованих знань в цілому, оскільки вони є набагато ширшим і більш гнучким поняттям, ніж предметні чи інтегровані курси.

Міжпредметні зв'язки відображають системний підхід до сучасної освіти. Вони є одним із найважливіших дидактичних принципів ефективності навчального процесу, підвищення наукового рівня викладання дисциплін.

Міжпредметні зв'язки допускають використання епізодичності, фрагментарності. На такому рівні спостерігається *найбільша ступінь свободи, найбільша мобільність, але, водночас, і найменший ефект взаємодії*. Кожна з дисциплін при цьому зберігає свій науковий суверенітет у навчальному процесі. Інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків характерна для професійної діяльності, що потребує комплексного підходу до розв'язання задач.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки для інтеграції навчальних предметів уже недостатньо використовувати тільки міжпредметні зв'язки. У цьому контексті неможливо розв'язати проблему створення цілісної, гнучкої системи освіти, оскільки вони передбачають лише включення відомостей з одного навчального предмета у канву іншого. Міжпредметні зв'язки на певній стадії вичерпують свої можливості, оскільки обмежені за своєю природою. Актуальним на сьогодні постає питання теоретичного та практичного обґрунтування не простого зв'язку, а глибокої взаємодії знань, викликане комплексністю сучасних наукових і виробничих проблем.

Системна інтеграція найчастіше передбачає певну близькість між частинами. У таких випадках проявляються певні закономірності у використанні інтеграції, *зменшується певна варіативність і вільності, але результативність використання інтеграції зростає*. Варіативність інтегративних курсів, інтегративних навчальних систем чи інтегративних навчальних проблем повністю вписується у цей – рівень інтеграції, який для освітніх систем часто є оптимальним. На наш погляд, цей рівень інтеграції можна доповнити внутрішньопредметним синтезом, що передбачає синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни з наступною інтеграцією всіх необхідних тем, розділів, понять, який об'єднує різні теорії у межах однієї дисципліни, або споріднених дисциплін. Рівень внутрішньопредметного синтезу передбачає,

насамперед, інтеграцію форм навчальної діяльності, проведення "інтегрованих конференцій", "міжпредметних семінарів з комплексних проблем", "інтегрованих занять", "семінарських занять з використанням матеріалу декількох дисциплін" тощо.

На рівні метаінтеграції передбачена наявність зв'язків між великими блоками знань і, водночас, сильних зв'язків всередині цих блоків, що дозволяє *одночасно використати переваги попередніх рівнів*: вільно розміщувати інтегровані блоки всередині метапредметів (як для міжпредметних зв'язків) і водночас забезпечити достатню силу взаємодії всередині блоків з метою систематизації знань.

Цей поділ на рівні можна розглядати як природний, оскільки ступінь взаємодії елементів суттєво впливає на результат інтеграції. Ряд наук, зокрема медицину, психологію чи педагогіку можна трактувати як метапредмет, метанауку, яка складається з низки дисциплін: медицина з генетики, неврології, невропатології тощо, а психологія з вікової психології, патопсихології, нейропсихології тощо. Зв'язки між дисциплінами (блоками) є не дуже сильними, але всередині цих дисциплін панує системна інтеграція знань. Такі науки можна назвати метанауковими дисциплінами. Зауважимо, що не всі науки можуть мати такі зв'язки та можуть бути побудовані за іншими принципами. Актуальність медико-біологічних і клінічних знань під час діагностичної, корекційної, реабілітаційної та ін. роботи зумовлює включення медичного блоку (модуля) у вивчення психолого-педагогічних дисциплін та обґрунтовує появу нових інтеграційних дисциплін в професійно-орієнтованому циклі (психолінгвістика, нейропсихолінгвістика та ін.). Зокрема, у циклі професійно-орієнтованої підготовки на рівні спеціаліста та магістра вивчається нейропсихолінгвістика, яку можна розглядати як інтегративна дисципліна чи метапредмет. Як інтегративна галузь знання, вона вивчає механізми мозкової організації комунікативної діяльності, визначає стратегію формування мовленнєвої компетенції, розглядає особливості комунікативної діяльності при функціональній асиметрії мозку та різних його порушеннях.

Серед метанаукових дисциплін та, відповідно, навчальних метапредметів, як зазначає І. Козловська, можна вирізнити два основні типи: природні та штучні. До природних, які склалися за основною ідеєю метанауки, відноситься медицина, біологія тощо. Штучні метанауки виникають для вирішення конкретних потреб на певному етапі розвитку і найчастіше реалізуються у так званих меганауках.

3. Виділення рівнів інтеграції за ознакою природи елементів, що інтегруються: – *корпускулярна інтеграція* (елементи мають чіткі межі чи значення і взаємодіють як частинки); – *хвильова інтеграція* (елементи не мають чітких меж і взаємодіють за правилами накладання хвиль).

Інформація складається з частинок, які поступово накопичуються і додаються. Знання можна порівняти з хвилями або з перлинами намиста: вони накладаються, нанизуються, пронизують одні одних, *взаємодіють* між собою і додаються за принципом, подібним до суперпозиції хвиль та перлин. Знання практично не мають обмежень, оскільки вміють *самоорганізуватися* і переструктуровуються, залежно від конкретної мети.

Та чи інша природа елементів інтеграції, як правило, домінує для визначених конкретних умов.

Таким чином, у процесі виокремлення рівнів інтеграції у сучасній дидактиці важливо перш за все чітко виділити ознаку, за якою виділяються рівні, і дотримуватися правил формальної логіки щодо поділу обсягу і змісту поняття. Наведені рівні інтеграції дозволяють визначити найбільш оптимальні для інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Відтак, успішна інтеграція може здійснюватися на декількох рівнях, зокрема мезоінтеграційному, макроінтеграційному, міжпредметному, системному (внутрішньо-предметному), метарівні, в залежності від поставленої мети, завдань, форм та реалізуватися як при створенні інтегрованих курсів, програм, так і метадисциплін. За ознакою природи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки корпускулярна та хвильова інтеграція можуть бути виражені у рівних ступенях. Інтеграційний підхід у фаховій підготовці забезпечує підвищення професійної компетентності майбутнього логопеда, його теоретичну й практичну підготовку до діагностичної, корекційної, пропедевтичної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької діяльності. Перспективи подальшого дослідження потребує розробка структурних компонентів, критеріїв і показників реалізації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів

#### Список використаних джерел

1. Бєрулава М.Н. Проблема дидактической интеграции естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах / М. Н. Бєрулава // Новые исследования в педагогических науках. – 1988. – № 1. – С. 52–54.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: [монографія] / І.М. Козловська / [за ред. С. У. Гончаренка]. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис...доктора пед. наук: 13.00. 04 / Ірина Михайлівна Козловська. – К., 2001. – 464 с.
4. Коломієць Д.І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: дис... канд. пед. наук: 13. 00.04 / Дмитро Іванович Коломієць. – Вінниця, 2000. – 219 с.
5. Розов М.А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки [Текст] / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М. А. Розова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 135 – 164.
6. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля / Ю.С. Тюнников – М.: Высшая школа, 1991. – 192с.
7. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис... д-ра пед. наук: 13.00. 01. / Николай Кузмич Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 568 с.
8. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся

системах и устройствах / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985 – 423 с.

9. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

10. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.

The article analyzed the basic level of the integration knowledges in the process of professional training and levels of integration of the medical, psychological and pedagogical components of professional training of speech therapists in the higher pedagogical universities.

**Keywords:** integration, levels, training, speech therapy.

*Отримано 9.11.2012*

**УДК 376.1:615.851.4**

*М.С. Полуляшенко*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОПАТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ В ДІЯЛЬНОСТІ А.І. СЕЛЕЦЬКОГО**

В статті розглядається психопатологічний підхід у роботі з дітьми із вадами розвитку та його використання а.і. селецьким в своїй діяльності.

**Ключові слова:** психопатологічний підхід, діти з вадами розвитку, важковихованість, психопатичні риси розвитку.

В статье рассматривается психопатологический подход в работе с детьми, которые имеют недостатки развития, а также использование данного подхода А.И. Селецким в своей деятельности.

**Ключевые слова:** психопатологический подход, дети с недостатками развития, трудновоспитуемость, психопатические черты развития.

У вітчизняній та зарубіжній психології існує ряд концепцій, кожна з яких розглядає порушення особистісного розвитку як наслідок досить різноманітних причин: генетичних, патологічних (наприклад, ускладнення процесу пологів), соціальних (засвоєння неадекватних форм поведінки батьків) тощо.

Порушення особистісного розвитку, яке пов'язане з впливом перелічених чинників може призвести до дисгармонійного розвитку – це така форма порушень розвитку, для якої характерна недостатність розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості при відносній збереженості інших структур. Нерідко ці стани проявляються в стійких



поведінкових порушеннях. Поєднання динамічних розладів емоційної сфери: підвищеної збудливості, лабільності, інертності, в'язкості афекту й переважаючої негативної модальності емоцій (жаху, гніву, суму і т. ін.), - породжує багатоманітність конкретних варіантів дисгармонійного розвитку особистості.

П.Б. Ганнушкін один із перших описав типи психопатій. О.В. Кебріков уводить поняття "патохарактерологічний розвиток". Учені виділяють декілька рівнів патохарактерологічних змін особистості: від невротичних (поверхневий рівень) – пов'язаних із психологічними факторами: стресами, психотравмами, дефектами виховання до психотичних (глибокий рівень) – пов'язаних із генетичними порушеннями. Вони відзначають, що при патохарактерологічному розвитку особистість проходить низку рівнів – від дисгармонії, декоординації її структурних частин до їхнього розпаду, дезінтеграції, деградації особистості [4].

Як підкреслює А.І. Селецький, П.П. Блонський, Л.С. Виготський і С.Л. Рубінштейн показали нерозривний зв'язок мислення з розвитком всіх боків психіки. Тракткування інтелекту вони пов'язали з трактуванням емоційно-вольової сфери.

Як відомо, для Л.С. Виготського, "одного з перших, що примкнув до ініціаторів боротьби за марксистську психологію", дослідження проблеми мислення, у тому числі його патології, було одним з основних напрямків творчого шляху. Він підкреслював, що "за думкою стоїть афективна й вольова тенденція", що "мислення й афект являють собою частини єдиного цілого – людської свідомості" [2, с. 474].

С.Л. Рубінштейн, з ім'ям якого пов'язана розробка філософських проблем психології і її методологічних принципів, вказує, що тільки в єдності інтелектуального й афективного емоційність може бути підконтрольна інтелекту.

**Виклад основного матеріалу.** Існуюче вже 100 років збірне поняття "важковихованості", на думку А.І. Селецького, дотепер не розчленовано, немає наукової домовленості про його зміст. Збірна група "важких" включає хворих, осіб з аномаліями й педагогічно запущених. Варто строго розмежовувати "важконавчених" й "важковиховуваних", хоча ті й інші представляють значні труднощі. У суспільному ж відношенні важковиховувані приносять більше турбот, чим важконавчені.

У цьому випадку А. І. Селецького цікавили важковиховувані, серед яких чималий відсоток психопатів з порушеною інтелектуальною (розумовою) діяльністю.

А.І. Селецький вважав неправомірним вивчати проблему важко вихованості, правопорушень і злочинів, чинених неповнолітніми, тільки з педагогічних й юридичних позицій.

Протягом 6 років А.І. Селецький вивчав динаміку розвитку 125 підлітків і юнаків, які страждали різними формами психопатій. Клінічне обстеження включали соматичну, неврологічну й психічну сферу. Використали й психологічні методи з фізіологічним аналізом даних. Проводилося дослідження психомоторики обличчя по метричній шкалі Л.А. Квінта.

Психопатичні риси розвитку аналізували за клінічним даними, педагогічним характеристикам і за матеріалами слідчих справ. При збиранні анамнезу звертали увагу на спадкоємну обтяженість по прямій і бічній лініям.

В особистому анамнезі фіксували увагу на періоді внутрішньоутробного розвитку, з'ясовували плин пологів, періоду новий про народжуваність, перенесені хвороби, середовище, у якій виховувався і виховується досліджуваний. Ураховували криву працездатності, особливості потягів, темперамент і характер, коло інтересів, потреби й мотивації, уточнювали найбільш гострі переживання й відношення до них. Відомості поповнювалися даними, отриманими в бесідах з вихователями, педагогами й лікарями, а в ряді випадків і з родителями досліджуваних.

Під керівництвом Н.І. Фелинської групою співробітників Центрального науково-дослідного інституту судової психіатрії ім. Сербського й кафедри психіатрії Московського медичного інституту було клінічно обстежене 222 неповнолітніх правопорушника, що склалися на обліку в дитячій кімнаті міліції одного з районів Москви.

У клініко-психологічному й педагогічному плані А.І. Селецьким була вивчена динаміка розвитку 550 підлітків й юнаків, що зробили різні, у ряді випадків досить важкі, правопорушення, які перебували в школах для важковиховуваних й у колонії строгого режиму.

У вітчизняних і закордонних роботах, що висвітлюють сутність психопатій, підкреслюється, що психопат - це особистість із порушеною емоційно-вольовою сферою, але з контактним інтелектом.

І.Ф. Случевський вважає, що "психопата відрізняють не які-небудь порушення в його інтелекті, що іноді може бути навіть дуже високим, а патологічні зміни його почуттів і поведіння" [7, с. 338].

По М.О. Гуревичу, в основі психопатії лежить "стійка дисгармонія характерологічних властивостей... Мислення, пам'ять, інтелект звичайно бувають у межах норми" [3, с. 468].

Д.К. Гендерсон і Р.Д. Джиллеспі також вважають, що для психопатії типовим є "інтелектуальний блиск".

Лише деякі автори (Є. Крепелін, Є. Блейлер, П.Б. Ганнушкін, П.П. Блонський, А.М. Дубинін, Г.Є. Сухарева, О.Є. Фрейєров, А.І. Селецький) не розділяють думки про відсутність при психопатії інтелектуальних порушень, зокрема аномалії мислення і його найцінніших і складних функцій - умовиводу й критичних можливостей.

Розглядаючи психічні процеси в загальному зв'язку явищ, що детермінують поведінку людей, С.Л. Рубінштейн відзначає, що можуть бути стану, коли почуттєве пізнання проявляється поза залежністю явищ, підкоряючи собі вищі пізнавальні функції. "Підкоряючись деспотичному пануванню, - пише він, - думка починає часом регулюватися прагненням до відповідності із суб'єктивним почуттям, а не з об'єктивною реальністю".

У світлі висловлень згаданих психологів істотним у тлумаченні розумових операцій психопата представляється теза О. Фрейєрова, що "при особливо потужному включенні афекту в розумовий процес останній на той або інший відрізок часу може губити своє пізнавальне значення".

П.П. Блонський на відміну від А. Біне, І. Емминггаузена й Ж. Піаже розглядали мислення як активно-творчу функцію. Він показав, що всі вчинки людини випливають із мислення, що адекватне мислення - "розуміюче", "шукаюче". Таке мислення він зв'язує з актом діяльності, рішенням практичних завдань ситуації й з умінням судити, давати логічні визначення. Він вважає, що в психопатів "інтелект також не відрізняється повною нормальністю". Є.А. Попов підкреслює, що психопати "не вміють приводити свої теоретичні побудови відповідно до дійсності, не коригують їх на основі реального положення речей". Автор фіксує увагу на "афективній логіці психопатів" [5, с. 300].

Є. Крепелін виділяє 14 клінічних форм психопатій. Він указує, що психопати не мають виражати свої судження, і для всіх їхніх форм характерним є дефект найціннішої функції інтелекту - критичних здатностей. Мислення психопатів позбавлене планомірності, судження зрілості, учинки критичного орієнтування, їх "мозок часом страйкує". У збудливих психопатів, нестійких, патологічно імпульсивних, "дивних, диваків й оригіналів" Є. Крепелін виявляє значні порушення мислення навколишнього й свого положення. Він вважає їх "суб'єктами інтелектуально неповноцінними".

Є. Блейлер, що дав глибокий аналіз патології мислення, що пояснив сутність параноїчного мислення, що випливає з афективного переживання, вважав за можливе стосовно деяких форм психопатії говорити про відносне слабоумство.

Указуючи, що слабоумство проявляється не тільки інтелектуальним, але й афективним дефектом, Є. Блейлер розмежовує органічний дефект інтелекту й інтелектуальне порушення, обумовлене дисоціацією психічних функцій. У психопата виражена дисоціація між зовні формально сохраними розумовими здатностями й реалізацією практичних завдань. Його неадекватна еффекторна лабільність дезорганізує мислення, тобто веде до того ж інтелектуальному дефекту.

П.Б. Ганнушкін констатує значні інтелектуальні порушення при різних формах психопатій. Так, характеризуючи шизоїдних психопатів, він пише: "Емоційної дисгармонії нерідко відповідає й надзвичайно неправильний плин у них інтелектуальних процесів... Особливо треба підкреслити любов шизоїдів до дивних, власне кажучи часто несумісним логічним комбінаціям, до зближення понять, у дійсності нічого загального між собою не мають. Завдяки цьому відбиток вичурності й парадоксальності, властивої всієї особистості шизоїда, отчетливо позначається й на його мисленні".

П.Б. Ганнушкін указує, що "останнім заключним акордом навчання про конституціональні психопатії є група психопатів "конституціонально дурних". Ці психопати "вроджені обмежені, від народження нерозумні... Це саме ті випадки, оцінюючи які як випадки дурості й обмеженості, ми звичайно не в змозі сказати, що тут нормально й що вже ненормально".

П.Б. Ганнушкін розглядає цю форму психопатій у плані вроджених особливостей з наступним впливом несприятливого середовища.

Виділення цієї форми психопатії ми вважаємо правомірним і розглядаємо її у світлі атипичних форм органічної психопатії. Вже

І.М. Балинський і В.Х. Кандинський указували, що розвиток психопатії може обумовлюватися й органічними поразками мозку на ранніх етапах онтогенезу. Такої ж точки зору дотримувалися С.С. Корсаків, Є. Крепелін, Є. Блейлер. Т.А. Гейер у докладному дослідженні "До соматобіологічного обґрунтування психопатій" проаналізував роль інфекцій, інтоксикацій і черепно-мозкових травм у походженні цієї психопатії.

В.А. Гіляровський підкреслював структурну складність органічної психопатії, коркову й підкіркову дисоціацію при ній. Цьому ж питанню були присвячені дослідження Г.Є. Сухаревої, М.С. Певзнер, С.З. Галацької, А.А. Пархоменко й ін.

Таких психопатичних суб'єктів ми спостерігаємо в школах для важковиховуваних й у колоніях строгого режиму. Помилково ототожнювати їхній стан із щирим слабоумством. Учаться вони те добре, те дуже погано; одні предмети засвоюють, інші немає. Але їх інтелектуальна й мовна продукція вигадлива. Значні інтелектуальні порушення в психопатів відзначає Г.Є. Сухарева, підкреслюючи, що "характерним є некритичність, що проявляється в недостатнім розумінні ситуації. Мислення їх завжди тією чи іншою мірою порушене". При психогенних нашаруваннях розумові можливості, по Г.Є. Сухаревій, стають у психопатів явно патологічними.

О.Є. Фрейєров уважає, що в психопатів при відсутності формальних мнестико-інтелектуальних порушень виявляються своєрідні розлади розумової діяльності, які при виражених психопатіях визначають неповноцінність пізнавального процесу. Автор виділяє два варіанти порушення розумових процесів у психопатів - тимчасові й стійкі. При першому варіанті незрілість суджень сполучається з вираженими афективними реакціями в нестійких, істеричних, надмірно збудливих і паранойяльних психопатів. Учинки визначаються афективною логікою. При другому варіанті, до якого автор відносить психастенічних, астенічних і псевдологічних психопатів, порушення розумових процесів більше стійкі. Відсутність корективів з боку практики, аморфність мислення, марне мудрування з відривом від дійсності проявляються, по О.Є. Фрейєрову, насамперед у краху при здійсненні практичних завдань, в інтелектуальній неповноцінності.

А.І. Селецьким у свій час були викладені деякі психологічні й психопатологічні дані, що свідчать про порушення в психопатів цілеспрямованості мислення і його регулююча властивість.

З наведених їм результатів видно, "що багато психіатрів та психологів фіксують увагу на наявності в психопатів інтелектуального ефекту. на жаль, ця точка зору, хоча вона формально й не відкидається, не одержала загальної оцінки. Питання ж по своїй практичній значимості (клінічної, педагогічної, юридичної) заслуговує на увагу. Теза про інтактності інтелектуальних здатностей психопатів зовні формально обґрунтований. Дійсно, у вчинках психопатів провідне місце займають емоційно-вольові порушення. Однак не можна ж представляти, що розлад емоційно-вольової сфери може існувати ізольовано від "цілком збереженого інтелекту". Зовні, при поверхневому знайомстві, психопаті його схильністю до відвернених резонерських суджень, багатою мовною продукцією, широтою банальних

поглядів, зарозумілістю, прагненням до вітійоватим фраз створює видимість багатобічного інтелектуала. Упевненість у собі й своїх починаннях у збудливого психопата, спритність, уміння в ряді випадків шануватися, неправда з яскравими й барвистими доказами в психопата-псевдолога - все це робить враження інтелектуальної обдарованості. Однак при ближчому розгляді ці психопати виявляються нікчемними путанниками, у яких глибока патологія емоційно-вольової сфери сполучається з аномалією синтезу, з дефектом осмислення вчинків, із прожектерством.

Інтелектуальна недостатність психопата тісно пов'язана із ситуацією, при якій мислення втрачає свої властивості, що коригують. П.П. Блонський називає психопата "багатоликим": "у нього стільки особистостей, скільки впливів па його".

Психопатична інтелектуальна дефектність не тотожна олігофренічній. Психологічні компоненти інтелекту психопата, що представляють формальні передумови розумових операцій (пам'ять, обсяг знань, оперування ізольованими поняттями), повноцінні, формальні знання не збиткові. Неповноцінні понятійні судження й умовиводи, критичне відношення до ситуації й самому собі. У наших спостереженнях при важкій психопатії некритичність, патологія мислення здобували як би тотальний характер. Більш того, порушувалася навіть формальна інтелектуальна діяльність.

Експериментально-психологічні дослідження А.І. Селецького із застосуванням силогізмів, з утворенням штучних понять і виникаючих па їхній основі суджень й умовиводів, усними й письмовими діями над числами, відшукуванням причини й наслідки, аналізом сюжетних картин не дали абсолютно достовірних підстав для судження про порушення розумової діяльності в психопатів. Отриманий не систематизований матеріал, а лише окремі наочні приклади, що демонструють патологію мислення.

**Висновки.** Отже, існуючі експериментально-психологічні методи дослідження не дають у всіх випадках достовірної можливості виявити порушення розумової діяльності не тільки в психопатів, але й в осіб з більше грубими аномаліями психіки. Невміння розібратися, невиконання психологічних тестів ще не свідчать про розумову відсталість. Нам відомо чимало випадків дебільності дошкільників, що не вдавалося виявити не тільки в медико-педагогічній комісії, але й в умовах клінічного дослідження, але яка досить легко розпізнавалася в масовій школі, де навантаження на інтелектуальні й мовні функції швидко виявляла дефект.

Складність етіологічних і патогенетичних механізмів психопатії несе в собі об'єктивну можливість помилкового тлумачення її сутності, заперечення інтелектуальних порушень, що укладена в самому діалектичному характері пізнання, його динаміці від явища до сутності. У протиріччі істини й помилки складається одне із внутрішніх джерел самого процесу пізнання.

Єдиним критерієм розмежування невірних і вірних тверджень є практика. Клінічна, педагогічна і юридична практика постійно виявляє в психопатів на тлі збереженого інтелекту у формальному його розумінні парціальну дефектність мислення, порушення критики й відсутність

здатності розуміти свою недостатність. Ця практика ілюструє порушення в психопатів зв'язку з дійсністю, що досягає при глибокій психопатії різних ступенів інтелектуального дефекту, аж до неосудності [6, с. 1871-1876].

#### Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964. – 548 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1956. – 474 с.
3. Гуревич М.О. Психиатрия: Учебник для медицинских институтов / М.О. Гуревич. – М.: Медгиз, 1949. – 468 с.
4. Дубинин А.М. Об интеллектуальной недостаточности психопатов / А.М. Дубинин // Труды невропсихиатрического ин-та им. П.Б. Ганнушкина. – М.: Учпедгиз, 1939. – 272 с.
5. Кербиков О., Озерецкий Н., Попов Е. Учебник психиатрии. Учебник для медицинских ВУЗов / О. Кербиков, Н. Озерецкий, Е. Попов. – М.: Медгиз, 1958. – 367 с.
6. Селецкий А.И. О нарушении интеллектуальной (мыслительной) деятельности в динамике психопатий / А.И. Селецкий // Журнал имени С.С. Корсакова. – 1968. – № 12. – С. 1871-1876.
7. Случевский И.Ф. Психиатрия / И.Ф. Случевский. – Л.: Медгиз, 1957. – 443 с.
8. Фрейеров О.Е. Проблемы общей и судебной психиатрии / О.Е. Фрейеров. – М.: Наука, 1963. – 136 с.

The article considers the psychopathological approach in the work with children who have the disadvantages of development, as well as the use of this approach A.I. Seletskiy in its activities.

**Keywords:** psychopathological approach, children with disabilities, трудновоспитуемость, psychopathic traits development.

*Отримано 2. 11.2012*

УДК 376.015.31

*Н. А. Сіліна*

### ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕГРАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ТА ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ

В статті розкрито сутність понять: педагогічна інтеграція, розумова діяльність, естетична діяльність, творчість. Показан механізм реалізації процесу педагогічної інтеграції розумової та естетичної діяльності. Обґрунтовано значення педагогічної інтеграції розумової та естетичної діяльності для змісту навчання.

**Ключові слова:** інтеграція, розумова діяльність, естетична діяльність, творчість.

В статті раскрыта сутність понять: педагогическая интеграция, умственная деятельность, эстетическая деятельность, творчество. Показан механизм реализации процесса педагогической интеграции умственной и эстетической деятельности. Обосновано значение педагогической интеграции умственной и эстетической деятельности для содержания обучения.

**Ключевые слова:** интеграция, умственная деятельность, эстетическая деятельность, творчество.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується гуманізацією освіти, сутність якої полягає в особистісно зорієнтованому змісті навчання, що передбачає утвердження нового мислення, орієнтацію школи на цілеспрямоване й систематичне освоєння учнями багатств людської культури. Гуманізація освіти вимагає постійного пошуку нових форм та засобів педагогічного впливу з метою створення сприятливих умов для розвитку всіх здібностей особистості й гармонізації її якостей.

Одним із прогресивних напрямків модернізації змісту освіти є інтеграція. Як наукове поняття, в педагогіці, інтеграція з'являється у першій половині 80-х років ХХ століття, і визначається як процес та результат об'єднання структурних елементів змісту освіти для досягнення більш високого рівня цілостної системи знань, умінь і навичок учнів, формування наукової картини світу.

Аналіз роботи Л.А. Линевич [4] дозволяє виділити певні ознаки, які притаманні інтегративним змінам в змісті навчальних дисциплін або в процесі навчання.

- Інтеграція будується як взаємодія різнохарактерних, раніше роз'єднаних елементів, тільки наявність різнорідних елементів обумовлює зародження якісно нових станів систем.
- Інтеграція тісно пов'язана з якісними та кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів, тобто це процес утворення цілостності. В процесі інтеграції відбуваються зміни складових елементів, які приводять до перетворень в структурі, до появи нових функцій у складових елементів і, як результат, до появи нової цілостності.
- Інтегративний процес має свою логіко-змістовну основу. Побудова інтеграції – це, перш за все, визначення єдиної підстави для об'єднання різнорідних елементів, пошук і обґрунтування їх єдності. Основа інтеграції може визначатися загальними ідеями, методами і засобами, тобто це така основа, яка істотним чином визначає логіку та зміст інтегративного процесу.
- Інтегративний процес має свою структуру, яка ототожнюється з логікою розгортання цілостності. Наявність такої структури означає певну стабільність і відтворюваність інтегративного процесу.
- Взаємодія різнорідних елементів процесу на єдиній основі приводить

до виникнення цілостності яка в навчальному процесі виконує відносно самостійні функції. Реалізація інтегративного процесу веде до появи нових взаємодій і систем з новими якостями.

Проблемами інтеграції, як в спеціальній так і в загальній педагогіці, займалися багато дослідників (В.В. Краєвський, О.В. Петровський, Н.Ф. Тализіна, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофєєв, та ін.). Вони вказували на те, що організація навчального процесу на інтегративній основі має наступні переваги:

- інтегрований зміст навчання є більш ємним інформаційно і спрямований на формування здатності мислити системно;
- інтегрованні поняття дозволяють сформуванню орієнтовну основу дій рівня узагальнення;
- інтегрований зміст має великі можливості формування мислення, яке дозволяє знаходити нові методи вирішення поставлених задач;
- побудова навчального процесу на інтегративній основі сприяє розвитку здібності бачити загальне в зовні різноякісних явищах і процесах;
- при інтеграції образно-емоційного і логічного компонентів процесу навчання досягається цілосте сприймання світу, долучення різних механізмів пізнавальної діяльності.

Таким чином, інтегративний підхід відкриває перспективу використання загальнонаукових методів теоретичного дослідження в педагогіці. Застосування інтегративного підходу в педагогіці здатне сформувати якісно нову систему – інтегральний освітній простір.

У більшості досліджень (дивись, наприклад, [4]) інтеграцію змісту навчання розглядають у трьох напрямках:

- 1) інтеграція змісту навчання (рівень учбового предмету і учбового матеріалу),
- 2) інтеграція способів діяльності (рівень педагогічної дійсності),
- 3) інтеграція цінносно-сміслових відношень (рівень загального теоретичного уявлення і структури особистості).

Результатом кожного з цих напрямків є системні знання, вміння і навички, які є елементами інтегративної культури.

Ми будемо розглядати педагогічну інтеграцію в площині взаємодії різних видів діяльності (розумової та естетичної) змісту навчання в освітньому процесі допоміжної школи.

Розумова та естетична діяльність належать до різних способів освоєння дійсності: теоретичного і духовно-практичного, проте їх єдність розвиває особистість дитини, сприяє здатності бачити цілісну картину світу, формує її світогляд, та виступає засобом корекції психічних функцій.

Розумову діяльність особистості тлумачать як певний спосіб буття людини в світі, який поєднує пізнання об'єктивної дійсності, сформоване ставлення до його результатів і практичне їх втілення у життєтворчості (Ю.О. Самарін [3]); як узгоджену роботу I і II сигнальних систем, складну аналітико-синтетичну діяльність, у якій мислення не відірване від чуттєвої основи, від пам'яті і знань (І.П. Павлов [3]); як специфічний вид активності особистості, результатом якої є розвиток її розуму і пізнавальних здібностей шляхом збудження інтересу до інтелектуальної діяльності (І.А. Каіров [3]); як



процес оволодіння знаннями, уміннями і сформованими під час їх засвоєння розумовими діями (С.У. Гончаренко [3]); як діяльність, яка передбачає теоретичне осягнення дійсності, свідоме оперування поняттями, синтез знань; як розвиток розумових сил і мислення особистості, вироблення культури розумової праці, формування основ світогляду (Т.А. Ільїна [3]).

Спираючись на дослідження з питань розвитку розумової діяльності в учнів з особливими освітніми потребами (Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, С.Л. Мирський, В.Г. Петрова, В.І. Пінский та ін. [5]). В.М. Синьов стверджує: "В процесі пізнання інтелект функціонує як діяльність, основними складовими якої є здійснення її дії (операційний аспект), що направлені на досягнення її цілі (інтенціональний аспект діяльності)" [6, с. 21]. Великого значення набуває удосконалення діяльнісних характеристик інтелекту відносно до учнів допоміжної школи, оскільки відхилення в засвоєнні та оперування знаннями обумовлено не тільки порушенням розвитку пізнавальних процесів, але і особливостями побудови виконуючої діяльності.

В.М. Синьов виділяє такі компоненти інтелектуальної діяльності як: змістовний, діяльнісний, особистісний. Спираючись на це він пропонує три основні взаємопов'язані напрями розумового виховання особистості: 1) формування змістовного компоненту свідомості; 2) розвиток інтелекту як діяльності; 3) виховання особистісних параметрів розумової діяльності [6].

Перейдемо до розгляду естетичної діяльності, як педагогічної категорії, її особливості та структури.

Естетичну діяльність особистості традиційно трактують як специфічний вид духовно-практичної діяльності, яка спрямована на формування в особистості естетичного ставлення до дійсності (А.І. Буров [1]); як цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати і оцінювати естетичне в навколишній дійсності, природі, мистецтві, а також жити і творити за законами краси (Б.Т. Лихачов, Є.В. Квятковський [1]); як розвиток естетичних почуттів, смаків та ідеалів, творчих здібностей і обдарувань у галузі мистецтва (І.Ф. Харламов [3]); як формування потреби і здатності брати участь у створенні прекрасного в мистецтві та в житті (М.В. Савін [3]); як втілення прагнень індивідуума до об'єктивізації свого внутрішнього світу як цілісної характеристики активності людини, яка виявляється в діяльності та поведінці людини [1].

Естетична діяльність активно реалізується в художній діяльності, яка є різновидом першої і слугує засобом "мистецького" освоєння дійсності. Художню діяльність справедливо вважають "ядром" естетичної діяльності, її своєрідною квінтесенцією, оскільки продукт такої діяльності – художній образ – є максимально естетизованим.

І.В. Дмитрієва [1] виділяє три компоненти художньо-естетичної діяльності: 1) естетичний аспект усіх видів діяльності, 2) виконавча діяльність, 3) творча діяльність, спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей; а також взаємопов'язині з ними інтелектуальні, емоційно-чуттєві та ціннісні компоненти естетичної свідомості: естетичне

сприймання, естетичні почуття, художньо-образне мислення, естетичний ідеал, естетичний смак, естетичні потреби та інтереси, естетично-творчі здібності.

Аналізуючи результати естетичної діяльності розумово відсталих учнів І.В. Дмитрієва відзначає у них обмеженість художньо-естетичного досвіду, нерозвиненість елементів уяви й образного мислення, невміння використовувати здобуті знання, уміння і навички, низький рівень прояву самостійності в процесі виконання завдань творчого характеру. Характеризуючи рівень естетичного розвитку учнів допоміжної школи, Г. М. Дульнев доходить до такого висновку: "Розумово відсталі учні не виявляють певного глибокого, адекватно емоційного ставлення до музики, живопису, поезії. Вірогідно, як пізнавальні інтереси, так і естетичні емоції як найбільш складні утворення психіки, що перебувають у тісній залежності від загального інтелектуального розвитку, у розумово відсталих учнів закономірно менше розвинені" [2, с. 133]. Але, як показали дослідження М. Гнезділова, І. Дмитрієвої, Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, М. Певзнер, та інших вчених-дефектологів, при правильно організованій навчально-виховній роботі з естетичного виховання в допоміжній школі, розумово відсталі діти здатні усвідомлювати естетичне начало різних видів мистецтва, посилено виражати адекватно мотивовані оцінно-естетичні судження та виявляти елементарні творчі здібності і нахили, самостійність та ініціативність в процесі вирішення практично-творчих завдань, інакше кажучи, мають потенційні можливості до оволодіння початковими художньо-естетичними знаннями, уміннями і навичками, необхідними для естетичного розвитку [1].

Ряд науковців (М.Є. Валце, Т.Н. Головіна, І.А. Грошенко, І.В. Дмитрієва, С.М. Міловська, К.В. Щербак), які займалися дослідженнями питань естетичного виховання розумово відсталих дітей, вказують на тісний взаємозв'язок між естетичною та розумовою діяльністю і наголошують, що корекційна робота, направлена на поліпшення розуміння учнями сигналів естетичної інформації (тобто розумова діяльність) є необхідною умовою ефективності їх естетичного виховання та, навпаки, естетична діяльність є одним із головних чинників інтелектуального розвитку.

Аналізуючи роботу Т.М. Кривошеї [3] з цього питання можна стверджувати, що зв'язок між розумовою та естетичною діяльністю особистості встановлюється в процесі емоційної регуляції мислительної діяльності, в зв'язку абстрактно-логічного і емоційно-образного мислення, які лежать в основі відповідно розумової та естетичної діяльності; стимулюванні розумової діяльності естетичними засобами, участі мислення у сприйнятті прекрасного тощо. Емоційно-чуттєве ставлення до світу, що формується у процесі сприймання естетично значимих об'єктів і явищ, є основою всієї інтелектуальної діяльності дитини. Єдність естетичного та інтелектуального визначається тим, що естетичне ставлення учня до дійсності базується на пізнанні. Естетична діяльність є невіддільною від таких інтелектуальних почуттів, як допитливість, інтерес. Глибокий розвиток естетичного сприймання унеможливується поза

інтелектуальними процесами, адже сприймання прекрасного не зводиться лише до чуттєвих проявів. Дитина аналізує побачене, порівнює з раніше відомим і доходить певного оцінного висновку. Іншими словами, у сприйманні естетичного бере участь мислення, ступінь розвитку якого залежить від продуктивності розумової діяльності школяра. Рух думки, різноманітні ідеї і пов'язані з ними асоціативні уявлення органічно входять до механізму естетичного почуття. Отже, рівень розумового розвитку школярів значною мірою впливає на результат естетичного виховання.

Адекватність сприймання і оцінки естетики навколишнього світу безпосередньо залежить від розвитку мислительних операцій. Використання під час естетичного аналізу прийомів зіставлення, протиставлення, порівняння й узагальнення є тим інтелектуальним моментом, який свідчить про вплив розумової діяльності на естетичну. Крім того, базисні ознаки естетичної діяльності (художнє бачення, уява, асоціативність мислення, фантазія, інтуїція, синтезація розрізнених уявлень і виявлення їх гармонії, прагнення охопити предмет чи явище в його цілісності і витонченості форми) мають важливе значення для обох видів діяльності та універсальний характер. Без них неможлива як наукова, так і художня творчість.

У той же час розумова діяльність співвідноситься з інтелектуальною сферою особистості. Показником її ефективного здійснення є рівень розумового розвитку особистості. Його тлумачать як процес розвитку розумових сил, який обумовлює здатність людини до нагромадження фонду знань, до здійснення основних операцій мислення, до оволодіння певними інтелектуальними вміннями (загальними і спеціальними); як процес вдосконалення інтелектуальної сфери і пізнавальних здібностей особистості.

Результатом інтеграції між розумовою і естетичною діяльністю виступає творчість. Як розумова, так і естетична діяльність, ставлять за мету формування творчо розвиненої особистості, адже творчість є умовою людського існування, найвищим здобутком людини і водночас щоденним явищем.

Творча діяльність органічно містить естетичні та інтелектуальні моменти. Будь-який творчий акт естетичний за своєю природою, а тому для нього є характерними асоціативність, образність, художнє бачення, естетична спостережливність, тонкощі естетичного сприйняття. Це естетичний аспект творчості. Творча діяльність передбачає вміння переробляти отриману інформацію: порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, конкретизувати, комбінувати раніше відомі знання, вміння, способи та прийоми роботи. Відповідно, творча діяльність є інтелектуальним аспектом творчості. Поєднання раціонального підходу з інтуїтивним містить у собі певну потенційну енергію для саморозвитку творчого мислення. Крім того, для творчої діяльності є обов'язковим: широкий кругозір, знання різних галузей науки і мистецтва, розвинена уява, образне мислення, почуття гумору, допитливість, здатність дивуватися, бачити в буденному і звичному нове і незвичне, і, можливо, навіть прекрасне. Основою творчості у всіх її видах є фантазія та уява.

Розвиток творчого мислення здійснюється у процесі як естетичної, так і розумової діяльності. Важливими умовами такого розвитку є виховання мотивів навчання і бажання знати; захоплення самим процесом розумової діяльності, здобуття знань; розуміння навчання як важливого способу духовного життя, пізнання, творчості. Розвинене творче мислення викликає у людини бажання творити за законами краси, які передбачають наявність таких естетичних якостей у діяльності, як-от: досконалість, гармонійність, виразність, довершеність. Краса людської думки, якій властиві ці якості, є запорукою результативної творчої діяльності людини.

Багато вчених та науковців (З. Апацька, У. Анжерхейфер, А. Бассі, Б. Брьозе), які займалися проблемами творчості у розумово відсталих дітей, зазначають, що таким дітям в силу недорозвитку емоційно-пізнавальної діяльності, притаманні лише окремі, найбільш змістовні елементи творчості. Це не зменшує роль творчої діяльності в житті та навчанні учнів допоміжної школи, а отже, вона може бути і результатом і засобом корекції усіх пізнавальних процесів розумово відсталої дитини, та набувати інтегруючого значення між розумовою й естетичною діяльністю.

З вище сказаного можна зробити висновок, що сам процес інтеграції має великий потенціал для розвитку вищих психічних функцій розумово відсталої дитини – насамперед логічного мислення, яке передбачає вміння встановлювати зв'язки між явищами реальної дійсності, доводити або спростовувати судження; довільної уваги, пам'яті, вищих емоцій та почуттів і, як наслідок, формувати особистість дитини, здійснюючи вплив на її емоційно-вольову та мотиваційну сферу, створюючи умови для розвитку самостійності, свідомості, самоконтролю в навчальній діяльності.

#### Список використаних джерел:

1. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія / І. В. Дмитрієва. – Словянськ, 2008. – 373 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / Под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Кривошея Т. М. Взаємозв'язок розумової і естетичної діяльності в навчально-виховному процесі школи І ступеня . дис. канд. пед. наук . 13.00. 01 / Кривошея Тетяна Михайлівна. – Івано-Франківськ, 2003. – 240 с.
4. Линевич Л. А. Інтеграційні процеси в педагогіці / Л. А. Линевич // Праці СГА . – М. Видавництво СГУ, 2010. - № 7. – С. 57-67.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : Підричник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
6. Синьов В. М. Корекція інтелектуальних порушень у учнів допоміжної школи . автореф. дис. д-ра пед. 13.00. 03 / Синьов В. М. , Академія пед. наук СРСР. – М., 1988. – 41 с.

The article reveals the essence of concepts: pedagogical integration, intellectual activity, aesthetic activity, creativity. We demonstrate the mechanism of the process of educational integration of intellectual and aesthetic activity. Justified by the value of the pedagogical integration of intellectual and aesthetic activity for learning content.

**Keywords:** integration, intellectual activity, aesthetic activity, creativity.

*Отримано 17. 11.2012*

УДК 619.899+378.147

*Л.А. Співак,  
Я.О. Співак*

### **ВМІННЯ ВЕСТИ ФЕНОЛОГІЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Спостереження за сезонними змінами у природі являють собою як засіб навчальної, так і розумової діяльності, відіграють важливу роль у вихованні та корекції розвитку розумово відсталої дитини. Їх проведення передбачає розвиток не тільки загальних вмінь, необхідних для спостереження: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, але й специфічних: відбирати об'єкти для спостережень, тривалий час утримувати в зоні уваги спочатку відібрані об'єкти, встановлювати зв'язки та залежності між різними об'єктами спостережень, використовувати метеорологічні прилади та умовні позначення.

**Ключові слова:** фенологічні спостереження, діти з інтелектуальними вадами, корекційно-виховна робота.

Наблюдения за сезонными изменениями в природе представляют собой способ как учебной, так и умственной деятельности, играют важную роль в воспитании и коррекции развития умственно отсталого ребенка. Их проведение предусматривает развитие не только общих умений, необходимых для наблюдения: умений анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, но специфических: отбирать объекты для наблюдения, длительно удерживать в зоне внимания первоначально выбранные объекты, устанавливать связи и зависимости между разными наблюдаемыми объектами и явлениями; использовать метеорологические приборы и условные обозначения.

**Ключевые слова:** фенологические наблюдения, дети с интеллектуальными нарушениями, коррекционно-воспитательная работа.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., виняткового значення набуває проблема навчання, виховання, розвитку і корекції особистості з інтелектуальними вадами.

У дефектології розвиток дитини з порушеннями розумової сфери розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості у цілому (В.Бондар, Л. Вавіна, А.Висоцька, І. Дмитрієва, І.Єременко, Г. Мерсіянова, В.Синьов, Н. Стадненко, В. Турчинська, О. Хохліна, М.Шеремет та ін.), тому проблема подальшого вдосконалення змісту навчання як найвищої форми систематизації знань, найважливішого структурного компоненту наукового світогляду набула особливого значення та актуальності, а дослідження різних його аспектів увійшли до складу найбільш пріоритетних у педагогіці та психології.

Значущість цієї проблеми щодо спеціальної школи доповнюється її корекційним аспектом, оскільки відомо, що низький рівень пізнавальних можливостей учнів з інтелектуальними вадами значно ускладнює узагальнення, систематизацію та інтеграцію навіть набутих знань, що, у свою чергу позначається на формуванні у них правильного розуміння оточуючого світу (Л. Виготський, І. Єременко, В. Петрова, С. Рубінштейн, Ж. Шиф та ін.), зокрема і екологічної ситуації в країні.

У зв'язку з цим виникає потреба у пошуках найбільш ефективних шляхів реалізації корекційного потенціалу спостережень у природі.

В олігофренопедагогіці неодноразово підкреслювався позитивний вплив таких спостережень на результати навчальної діяльності, школярів та корекцію розумового розвитку (Е. Ковальова, В. Синьов, Л. Співак, Л. Стожок, В. Турчинська, Т. Ульянова, К. Ягодовський).

Дослідженнями доведена необхідність спеціальної організації сприйняття учнями об'єктів та явищ природи (Д. Брунер, Л. Занков, Є. Кабанова – Мелер, А. Липкіна, Н. Лур'є, Б. Пінський, Н. Стадненко т. ін.), тому що спостереження, будучи особливим психічним процесом, являють собою засіб як навчальної, так і розумової діяльності. Разом з тим спостереження відіграють і важливу роль у вихованні та корекції розвитку розумово відсталої дитини, екологічне виховання школярів взагалі не може бути ефективним без організації систематичних фенологічних спостережень.

У дослідженнях Б. Ананьєва, К. Левітова, Л. Занкова, М. Ярмолович та ін. вказується на те, що проведення спостережень учнями вимагає від них умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, підкреслювати суттєве, найбільш вагоме для характеристики явищ та предметів природи, встановлювати зв'язки та взаємовідношення. Поряд із складними загальними вміннями проведення спостережень у природі передбачає оволодіння специфічними вміннями. Нами були виділені найбільш вагомі (у аспекті нашого дослідження) структурні компоненти таких вмінь:

- відбір об'єктів для спостереження;
- тривале утримання в зоні уваги спочатку відібраних об'єктів;
- встановлення зв'язків та залежностей між різними об'єктами спостережень;
- використання метеорологічних прикладів та спеціальних умовних

позначень.

У зв'язку з тим, що вміння вести фенологічні спостереження в природі первинно формуються у початкових класах (згідно програми) ми вважали за необхідне вивчити, чи зберігаються вони у старшокласників, чи удосконалюються потім. У своєму дослідженні нам важливо було з'ясувати і що розуміють учні під поняттям "вести фенологічні спостереження".

З цією метою спеціально аналізувалося, які об'єкти та в якій кількості відбирають учні для фенологічних спостережень, чи охоплені спостереженнями об'єкти рослинного, тваринного світу, трудова діяльність людини у взаємозв'язку зі змінами погоди.

У дослідженні брали участь близько 50 учнів 6-9 класів спеціальних шкіл м. Слов'янська. Їм було запропоновано протягом місяця кожен день самостійно вести спостереження за змінами живої та неживої природи, трудової діяльності людини, фіксувати результати в окремих зошитах. Додаткових пояснень не надавалося, періодично педагоги нагадувати учням про необхідність виконання такої роботи.

Результати проведеного дослідження показали, що учні старших класів мають різні рівні розвитку вмінь вести фенологічні спостереження. Нами було виявлено три таких рівні: I - високий, II – середній, III – низький.

До першого, високого рівня увійшли учні (6%), котрі оволоділи такими вміннями.

З самого початку спостережень ними були відібрані об'єкти з кожної передбаченої нашим дослідженням групи явищ: неживої природи (зміни температури повітря, хмарності, характеру опадів, напряму повітря), рослинного світу (рослини саду, городу, квітково – декоративні рослини, рослини оточення школи), тваринного світу (комахи, птахи, земноводні), сезонні зміни у трудовій діяльності людей (на селі, у місті) та систематично проводились за ними спостереження.

Окрім того, учні цієї групи робили самостійні спроби встановлення зв'язків та взаємозалежностей між змінами неживої природи та об'єктами рослинного та тваринного світу, трудової діяльності людини.

Для проведення метеорологічних спостережень, вони використовували показники метеорологічних приладів (термометр, флюгер), результати спостережень фіксували за допомогою умовних позначень.

Наведемо приклад записів учениці 7-го класу Ганни Б.: "21 квітня, +18°. Сьогодні з'явилися перші квіти на вишнях у садку, на клумбі розквітло 5 тюльпанів, біля паркану розквітли у великій кількості кульбаби. На грядці у школі добре зійшла редиска, тому що ми її добре зволожували. Біля квітів багато бджіл та метеликів, значить вони вже прокинулись. До балкону прилітають ластівки, десь чути на болотах голоси жаб. Вже тепло і земля тепла, у полях йде сівба, а у місті прибирають грядки, обкопують клумби".

Другий середній рівень складали 30% учнів, спостереження котрих були менш повними, однобічними. Для спостережень вони відбирали по дві групи об'єктів рослинного світу (рослини саду, рослини оточення школи) та тваринного світу (птахи, комахи), не у повному обсязі проводили спостереження за об'єктами неживої природи, обмежуючись фіксацією змін температури, повітря, хмарності, характеру опадів, а спостережень за змінами у трудовій діяльності людей на селі та у місті вони зовсім не вели.

Зміни об'єктів рослинного світу учні цієї групи регулярно реєстрували, а іноді відмічали появу окремих перших змін чогось у природі, наприклад, поява першого листя, перших квітів тощо. Спостереження за об'єктами тваринного світу (птахи, комахи) учні проводили епізодично, констатуючи лише окремі найбільш яскраві зміни різних об'єктів, що входять до цієї групи.

Метеорологічні спостереження ними проводилися не у повному обсязі (зміни температури повітря, хмарності, характеру опадів), окрім цього, обмежено використовували метеорологічні прилади, головним чином термометри; флюгером школярі користуватися не вміли. Записи змін явищ у неживій природі робили за допомогою п'яти умовних позначень: (ясно, похмуро, мінлива хмарність, зміни температури повітря, опади). Спроб встановити причинно-наслідкові зв'язки та залежності учні цієї групи не робили.

Спостереження школярів носили головним чином фіксуєчий характер. Яскравою ілюстрацією цього є записи учня 8-го класу Руслана С.: "20 квітня, + 17°, розквітли абрикоси, починають розквітати вишні, на клумбах біля школи теж з'явилися перші квіти. Бачив, як горобці клювали хліб".

Учні, котрих було віднесено до третього низького рівня вмінь вести спостереження за змінами у природі, відбирали тільки яскраві зміни деяких об'єктів рослинного світу (переважно рослини саду), об'єкти тваринного світу; сезонні зміни у праці людей школярі зовсім не виділяли, а метеорологічні явища відмічались ними лише за двома показниками: зміни температури повітря та хмарності. Таких учнів виявилася найбільша кількість – 64%.

У зв'язку з тим, що спостереження за об'єктами живої природи старшокласники фактично не проводили, а відмічали лише найбільш яскраві зміни тільки у рослинному світі, то мова про становлення причинно-наслідкових зв'язків не йшла.

Майже всі учні цієї групи не мали навичок користуватися метеорологічними приладами. У зошитах відмічались лише деякі зміни у природі чотирма умовними знаками (хмарно, мінлива хмарність, ясно, температура повітря). Прикладом можуть бути записи учня 7-го класу Артура К.: "Сьогодні 15 квітня, + 14°. На яблунях та грушах з'явилось листя".

Слід сказати, що серед школярів старших класів була і група учнів, котрі зовсім не могли виконати запропоновані завдання.

Порівнюючи рівні розвитку вмінь вести спостереження у природі учнів старших класів, зазначимо, що принципової різниці у вміннях вести спостереження за об'єктами неживої природи не має. Так, майже всі учні, котрих було віднесено до першого, другого та третього рівнів, для спостереження за об'єктами неживої природи виділяють зміни температури повітря та хмарність. Для запису метеорологічних спостережень використовують від 5 до 7 умовних позначень.

Суттєва різниця відзначається лише у вміннях відбирати для спостережень об'єкти рослинного та тваринного світу, пов'язувати свої спостереження зі змінами, які відбуваються у трудовій діяльності людей на селі та у місті.

Учні, котрих було віднесено до першого рівня, для спостережень



виділяли чотири об'єкти рослинного світу та три – тваринного, пов'язуючи свої спостереження із сезонними змінами на селі та у місті; до другого – виділяли та вели спостереження за двома групами об'єктів рослинного світу, епізодично відмічали яскраві зміни різних об'єктів тваринного світу та зовсім не проводили спостереження за змінами у трудовій діяльності людини.

Учні з низьким третім рівнем умінь проводили лише обмежені спостереження за однією групою об'єктів рослинного світу, при цьому відмічали не всю послідовність циклу їх розвитку, а лише деякі яскраві зміни, при чому зовсім різних рослин, які входили до цієї групи. Спостережень за змінами об'єктів тваринного світу та працею людей на селі і у місті вони не проводили.

Спроби встановлення причино – наслідкових зв'язків були властиві лише для школярів першого рівня, учні другого та третього рівнів не мали навіть матеріалу, використовуючи який. Можна встановлювати такі зв'язки, оскільки вміння вести спостереження за сезонними змінами у природі у них практично не сформовані.

Як показало наше дослідження, рівень сформованості вмінь вести фенологічні спостереження у старшокласників у цілому низький. Для спостережень учні відбирають обмежену кількість об'єктів, головним чином не живої природи, не можуть довгий час фіксувати увагу на обраних об'єктах, лише епізодично відзначаючи деякі яскраві зміни у житті рослинного та тваринного світу, змін у трудовій діяльності людини не спостерігають зовсім, не вміють встановлювати зв'язки та залежності між явищами живої та неживої природи. Більшість школярів не використовують для спостережень метеорологічні прилади (термометр, флюгер), не знають умовних позначень.

Наведені вище факти свідчать про відсутність в учнів старших класів правильного розуміння самого змісту фенологічних спостережень, тому спостереження проводяться ними не систематично та не за усіма групами об'єктів. Це призводить до того що спостереження учнів з інтелектуальними вадами являють собою окремі дії, а не цілісну завершену діяльність, підсумком якої повинні бути повні та правильні уявлення про явища у природі. Однією з причин цього є, на наш погляд, відсутність уваги у школах до роботи стосовно організації спостережень за природою, що негативно вплине як на якість засвоєння учнями спеціальної школи програмного матеріалу з природознавства, так і на весь процес екологічного виховання школярів.

### Список використаних джерел

1. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации обучения / Вопросы психологии. – 1962. – № 3. – С. 74 – 82.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Изд. МГУ 1966. – С. 236-238.

4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

Theoretical foundation for the organization of phonological observation in the senior classes of a special school based on Galperin's teaching concerning the stage-by-stage formation of mental actions is considered in the article.

**Keywords:** phonological observation, children with intellectual defects, correctional-educational work.

*Отримано 17.11.2012*

УДК 376.42 (09) + 615.851.4 (09)

*Н.В. Тарасенко,  
Є.В. Данільченко*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА МАТЕРІАЛІ УРОКІВ РІДНОЇ МОВИ**

В статті розглядаються основні засади формування комунікативних здібностей учнів спеціальної школи у контексті мовної освіти. Показано коригуюче значення уроків мови для розширення елементарних знань учнів про морально-етичні норми та забезпечення в майбутньому можливості спілкування на гуманітарних засадах.

**Ключові слова:** мовна освіта, спеціальна школа, коригуюче значення, спілкування, морально-етичні норми.

В статье рассматриваются основные вопросы формирования коммуникативных способностей учеников специальной школы в контексте языкового образования. Показано коррегирующее значение уроков языка для расширения элементарных знаний учеников про морально-этические нормы и обеспечение в будущем возможности общения на гуманистических основах.

**Ключевые слова:** языковое образование, специальная школа, коррегирующее значение, общение, морально-этические нормы.

Мова за своєю специфікою і соціальним значенням – явище унікальне: вона є засобом спілкування, збереження і засвоєння знань, формою передачі інформації, частиною національно-духовної культури. Однією з головних цілей навчання мови є формування комунікативної компетенції,

пов'язаної з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності і культурою мови. Учні повинні вміти не тільки володіти рідною мовою, а користуватися нею у різноманітних життєвих ситуаціях, тобто будувати змістовне, граматично та стилістично грамотне висловлювання залежно від ситуації спілкування. Крім того результативність засвоєння вивченого матеріалу підвищується за умови включення у систему роботи завдань, що зацікавлюють учня, показують практичне застосування набутих знань та умінь. Одним із шляхів досягнення такої результативності є використання ситуативних занять з розвитку зв'язного мовлення учнів, що спрямовані як на засвоєння учнями певної суми знань, так і на їхній загальний розумовий розвиток. Постановка та виділення таких завдань на уроці сприяє не тільки кращому запам'ятовуванню вивченого, а й розвиває інтелектуально-розумові здібності учнів, виробляє навички самостійності.

Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів завжди була актуальною для науковців. Лінгводидактичні основи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення висвітлення у працях відомих мовознавців і педагогів Ф. Буслаєва, І.Срезневського, В. Сухомлинського, К.Ушинського. Підвищенню мовленнєвої культури учнів присвячені наукові роботи І.Білодіда, В. Ващенко, В.Виноградова, А. Коваль, Л.Паламар, Є. Чак та ін. Психологічні основи зв'язного мовлення розглядалися Б. Баєвим, Л.Виготським, Г. Костюком, І.Синицею та ін.

У симптомокомплексі психічних порушень при розумовій відсталості завжди відзначається недорозвиток мовлення. Він проявляється вже у ранньому віці цих дітей в затримці найперших мовленнєвих проявів, зокрема у відсутності або пізній появі у них лепету, перших слів, у нерозвиненості фонематичного сприйняття та артикуляційного апарату.

За умов відсутності своєчасних корекційно-розвивальних заходів відставання у розвитку мови цих аномальних дітей зростає. Характерним для них є уповільнене оволодіння фразовим мовленням, значно триваліший, ніж у нормі, проміжок у часі між появою слів та їх поєднанням у речення. У більшості розумово відсталих дітей перші слова з'являються після 3-х років, фрази – в кінці дошкільного віку.

У мовному недорозвитку розумово відсталих дошкільників найбільш дефектним є зв'язне мовлення. На кінець дошкільного віку складання послідовного, пов'язаного єдиною думкою, висловлювання є для них надто складним завданням. Однак готовність до навчання у школі передбачає розуміння дитиною мови співрозмовника і сформованість навичок власного мовлення. Завдяки названим сторонам мовленнєвої діяльності мова в процесі навчання стає провідним засобом передачі суспільного досвіду – знань, відомостей про навколишній світ.

Як відомо, зв'язне мовлення – це мовлення, яке об'єднане загальним змістом, правильно оформлене з точки зору логіки викладення та зв'язку речень, а також мовлення з певною композиційною структурою. Учні з нормальним інтелектом мають певні труднощі в оволодінні зв'язним мовленням. Проте, якщо в процесі навчання нормальні діти порівняно швидко долають їх, то у розумово відсталих школярів ці труднощі

зберігаються до закінчення школи. Більше того, у них недорозвинена й менш складна форма спілкування – діалогічне мовлення. В процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в учнів допоміжної школи виправляються не тільки недоліки мовлення з точки зору форми, але й недоліки смислового боку мовлення. Все це сприяє корекції мислення, бо вміння відбивати в мовленні суттєві зв'язки подій і явищ, викладати їх в певній послідовності потребує точності й послідовності думок.

У Концепції мовної та читацької освіти учнів з проблемами у навчанні відзначено, що рідна мова – це не лише навчальний предмет, а й засіб засвоєння знань і умінь з інших предметів, а головне – надійне джерело соціалізації та подальшої адаптації випускників. Державний статус української мови реалізується в спеціальній школі завдяки створенню відповідних психолінгвістичних, розвивальних, корекційних та освітньо-культурних умов для її опанування.

Для дітей з проблемами у навчанні рідна мова – один з найскладніших предметів.

Мета спеціальної школи – дати учням таку мовну освіту, а на основі цього домогтися такої мовної освіченості, мовленнєвого розвитку, морально-етичного, естетичного виховання учнів, які б допомогли їм успішно увійти в соціокультурний простір країни, соціалізуватися та професійно адаптуватися в ньому після закінчення школи. Отримані в школі знання з рідної мови потрібні кожному випускникові протягом усього подальшого життя.

Крім того, що мовна освіта учнів спеціальної школи виконує завдання розумового розвитку, корекції психофізичних недоліків, вона є засобом спілкування та пізнання, джерелом знань про навколишній світ, засобом прищеплення учням етичних і моральних рис, засобом виховання свідомого громадянина України, засобом прилучення до кращих літературних надбань українського народу.

Згідно з Концепцією 12-річної загальної освіти сучасне розуміння ролі рідної мови у школі виявляється у трьох взаємопов'язаних аспектах:

- а) як навчального предмета в усіх навчальних закладах;
- б) як основного засобу комунікації і здобуття знань з інших (немовних) сфер пізнання;
- в) як засобу розвитку та самовираження особистості школяра, утвердження його в суспільстві.

На уроках мови, особливо при вивченні літературних творів, при умові правильно організованої роботи, можна здійснювати ознайомлення дітей з загальнолюдськими цінностями, що створює умови для формування гуманістично орієнтованої особистості. Це один з провідних напрямків у вдосконаленні навчально-виховного процесу на шляху реформування загальноосвітньої школи. Формування у школярів поняття загальнолюдських цінностей диктується, перш за все, тими соціальними потребами, які виникають у зв'язку з докорінною перебудовою у багатьох сферах суспільного життя. Адже поряд з позитивними змінами, які зараз намітилися, у свідомості підростаючого покоління почали стверджуватися і

негативні явища: поступова втрата духовних ідеалів, моральне зубожіння, відсутність гордості за свою країну, байдужість, черствість, навіть жорстокість. Гуманні ж відношення людей між собою – це те, без чого не можна уявити існування суспільства ні в минулому, ні в сучасному, ні в майбутньому. Тому виховання у школярів загальнолюдських та морально-етичних вартостей має бути першочерговим завданням учителя.

Велику частину свого життя дитина проводить у школі – на уроці. Урок – не лише основна форма навчання, як це прийнято вважати, але й сфера, у якій переважно відбувається шкільне виховання. Це зумовлює необхідність чітко з'ясувати фактичний виховний потенціал уроку. В дусі викладеної вище концепції виховання питання можна сформулювати так: у взаємодії з чим на уроці мови виховується учень? Що тут є чинниками виховання і де тут джерела ціннісних орієнтацій учнів?

Прийнято вважати, що основним, якщо не єдиним, з цих чинників є зміст навчального предмета. Переважно з урахуванням його характеру і формувалася досі так звана „виховна мета” уроку. Такий підхід сьогодні не можна вважати достатнім і правомірним. Бо на уроці учень взаємодіє не лише зі змістом предмета. Звичайний аналіз структури уроку дає змогу виявити тут і ряд інших факторів, котрі привертають його увагу. Це й організація уроку, і взаємини його учасників (вчителів та учнів), і матеріальні умови, в яких вони працюють, і сама навчальна праця, і контроль, і оцінювання, і методи навчання, і психологічна атмосфера уроку, і ще деякі інші аспекти. Учень постійно стикається з ними і, безумовно, формує ставлення до них. Очевидно також, що він робить це дуже часто поза актуальною увагою вчителя. На уроці чинником виховання служить все, з чим учень взаємодіє. А це означає, що вчитель змушений постійно тримати в полі зору всі аспекти уроку, вивчати їх виховні можливості і на цій основі навчитися опосередковано впливати на весь виховний процес, спрямовувати його у належне русло.

Сказане вище спонукає нас розглядати урок як систему певних автономних факторів, з якими учень взаємодіє індивідуально і, таким чином, здійснює самовиховання.

Розглядаючи зміст уроків рідної мови, слід перш за все виділити інформативний аспект. Суттєве значення має ретельний підбір мовленнєвої інформації під кутом зору його виховної функції. Очевидно, що одні і ті ж теми в різній атмосфері і різній інтерпретації можуть давати і негативні наслідки, наприклад, загострити увагу учнів на ідеологічних категоріях і цим сприяти знеціненню морально-етичних вартостей.

Побудова навчально-виховного процесу з орієнтацією на учня як на центральну фігуру на уроці висуває на перший план умову слідкувати за власними діями. Це органічний елемент будь-якої навчальної діяльності: учень зіставляє досягнуте з очікуваним кінцевим результатом і корегує хід розв'язання проблеми. За цих умов думка вчителя (оцінка) трактується ним лише як „ключ” до рішення задачі і як форма його самовираження. Зменшення питомої ваги зовнішнього контролю і збільшення ваги самоконтролю дуже бажане саме з виховної точки зору, бо сприяє

формуванню впевненості у власній силі, почуття людської гідності тощо.

Виховний вплив контролю виявляється і тоді, коли в ролі контролюючого (щодо іншого учня) виступає сам школяр. Цей контроль носить часто прихований характер. Кожен учень в класі дає свою оцінку кожному іншому, коли той щось робить. Психіка дитини постійно є ареною зіткнення різних думок. Протиріччя між „мене оцінюють” і „я оцінюю”, „чужа точка зору” – моя точка зору є тим полем постійної боротьби, на якому розвивається здатність людини до контролю і самоконтролю. Об’єктивність суджень про себе та інших, сформована на стиках своєї і чужої точки зору, становить основу справедливості, стає школою демократизму.

Контроль на уроці, якщо він застосовується педагогічно правильно, – могутній чинник розвитку мотивації праці, джерело радості, розвитку чуттєвої сфери тощо.

Не слід переносити в урок рідної мови щось штучно “виховне”. Та якщо вчитель глибоко осмислить і використає те, що впливає зі самого навчального процесу та структури уроку, а ще підбере відповідний дидактичний матеріал, то такий урок буде неоціненним у плані становлення учня як особистості. Тому особливу увагу на уроках рідної мови слід звернути саме на інформативний аспект уроку.

Засвоєння основних норм української літературної мови, сформованих віковими традиціями, оволодіння виражальними засобами, культурою мови, трансформація набутих знань про гуманістичні ідеали народу за допомогою мовних засобів в особистісні моральні переконання і вчинки через різноманітні форми мовленнєвої діяльності сприяє збагаченню внутрішньої культури особистості. Засоби рідної мови створюють найсприятливіші умови для засвоєння норм стосунків у сім’ї, в колі товариства, у міжособистісному спілкуванні, сприяють підвищенню рівня компетенції випускників.

Зокрема, відмітимо, що такі жанри усної народної творчості, як казка, загадка, пісня, прислів’я, об’єктивовані у текстах, відбивають споконвічні людські цінності: духовну красу народу, його кращі моральні переконання – чемність, доброзичливість, ввічливість. Тексти віршів, оповідань для дітей, створених сучасними дитячими письменниками, є прямим продовженням історичних традицій минулого. Стверджуючи гуманістичні ідеали сьогодення, ці твори порушують проблеми морального, етичного, естетичного розвитку особистості. Методично правильно організований процес сприймання і розуміння таких текстів не тільки має забезпечувати формування продуктивних комунікативних умінь школярів, а й сприяти трансформації смисло-змістовної інформації у власні свідомі моральні переконання.

Діяльність учителя, спрямована на оволодіння школярами мовними скарбами народної творчості під час формування комунікативних умінь і навичок – один із напрямків, на якому мають бути зосереджені педагогічні зусилля на уроках засвоєння рідної мови. Зміст навчальних програм з мови у цілому накреслює шляхи реалізації вищезазначених завдань. Однак, як

свідчать спеціальні спостереження, процес цей спонтанний, він міг би бути значно ефективнішим за умови урізноманітнення мовленнєвої діяльності, спрямованої на засвоєння чітко визначених на уроках мови виховних гуманістичних цілей.

Як відомо, за лінгводидактичну одиницю розвитку зв'язного усного і писемного мовлення прийнято вважати текст, оскільки він найповніше задовольняє потреби людей у мовленнєвій комунікації, виконуючи при цьому різноманітні функції (повідомлення, впливу, розповіді, доведення власної точки зору тощо). Будучи засобом вираження смислу, структурно і мовно оформлений за певними законами, текст містить також і великий виховний потенціал. Зокрема, у текстах відображаються морально-етичні норми поведінки, різноманітні вчинки, висловлюються міркування з приводу наведених зразків взаємин. Це значить, що і добір текстів для спостереження за їх основними ознаками може здійснюватися у тісному зв'язку із формуванням гуманістичних ідеалів особистості. Через цілеспрямований аналіз змісту та мовностилістичного оформлення спеціально дібраних для цього творів учитель тактовно спрямовує стосунки дітей на засвоєння принципів дружби, взаємоповаги, взаєморозуміння, створює у них мотиваційну основу для трансформації загальнолюдських етичних норм у особистісні моральні переконання. Дійовим засобом спонукання до такої діяльності служать уроки розвитку зв'язного мовлення. Створюючи відповідні мовленнєві ситуації, учитель привчає своїх вихованців приймати певні моральні рішення, робити загальні умовиводи щодо змісту пропонованої моральної вимоги, передавати свої емоції як позитивного, так і негативного забарвлення за допомогою найрізноманітніших мовних засобів. Відповідно, у процесі свідомої творчої моральної та мовленнєвої діяльності на таких уроках у школярів формуються вміння та навички адекватного мовленнєвого оформлення власних гуманістичних ідеалів.

Цілеспрямована систематична робота з розвитку усного мовлення діалогічного характеру – також один із провідних напрямків у розвитку вмінь дітей користуватися мовними одиницями з метою зробити своїм словом щось приємне співбесідникові (висловити свою шану, радість за його успіхи, побажати добра, щастя) або ж навпаки – показати незадоволення з приводу негідних вчинків.

Значне місце у розвитку діалогічного мовлення посідає інтонаційна культура мовлення. Рівень оволодіння нею є конкретним показником вихованості. Сюди відносимо вміння дотримуватися потрібної сили голосу, темпу, паузації мовлення, емоційного забарвлення. Від уміння школярів емоційно висловити свою думку під час спілкування, створити певний емоційний настрій прямо залежить ефективність відтворення правил засвоєного етикету в реальних життєвих ситуаціях. Саме на цьому ставиться акцент у програмі з рідної мови в спеціальній школі.

Тренувальні вправи на спостереження за одиницями мовного етикету у текстах діалогічного характеру, визначення їх ролі у передачі смислу та змісту висловлювання, вправи у конструюванні власних діалогів сприяють не тільки накопиченню власного індивідуального мовленнєвого досвіду, а й

формуванню тонких структур типових життєвих ситуацій у довгочасній пам'яті, вилучення яких у кожному конкретному випадку забезпечуватиме в майбутньому процес спілкування на гуманістичних засадах.

Ефективним засобом як формування, так і виявлення морально-етичної культури учнів старших класів спеціальної школи є навчальні твори усної та писемної форми (переважно розповіді та міркування). Добір таких тем, які б спонукати учнів замислитись, поділитися своїми думками щодо певного морального вчинку, поміркувати над життєвою ситуацією, розширення елементарних знань про морально-етичні норми – усе це коригує мислення дітей, розвиває їхнє мовлення, формує вміння виконувати ті чи інші етичні дії.

Все це свідчить про те, що на уроках рідної мови учні з особливими потребами можуть не тільки засвоїти сукупність базових мовленнєвих понять, а й оволодіти морально-етичними нормами, збагатити свій внутрішній світ, навчитися реалізовувати свої гуманістичні переконання за допомогою найрізноманітніших мовних засобів, використовуючи їх відповідно до завдань і умов комунікації, що становить в певній мірі суть моделі компетентного випускника спеціальної школи.

#### Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Формування гуманістичного світогляду молодших школярів на уроках рідної мови // Науково-методичний збірник. Випуск III. – Слов'янськ: ІЗМН – СДПІ, 1998. – С. 26-32.
2. Бондаренко Г.І. Формування загальнолюдських цінностей засобами української літератури // Науково-методичний збірник. Випуск III. – Слов'янськ: ІЗМН-СДПІ, 1998. – С. 44-48.
3. Вавіна Л.С. Розвиток мовлення учнів допоміжної школи на основі тексту // Дефектологія. – № 10. – 1997. – С. 12-14.
4. Кравець Н. Концепція мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи / Дефектологія. – 2001р. – № 2. – С. 26-28.
5. Тарасенко Н.В. Роль чувств и условия их возникновения при чтении у умственно остальных учащихся // Вопросы специальной психологии и дидактики. – Тарту: Ирна, 1988. – 224 с.

The role of language education in forming the model of a competent special school graduate.

The main prerequisites of forming the competent special school graduate in the context of language education are considered in the article. Correctional significance of the lessons of language on widening the elementary knowledge of pupils concerning the moral-aesthetical norms and securing in future the possibilities of communication on humanitarian terms is also shown.

**Keywords:** language education, special school, correctional significance, communication, moral-aesthetical norms.

Отримано 9. 11.2012



## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ЕТАПІ АДАПТАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена особливостям соціалізації дітей з інтелектуальними вадами на етапі адаптації в межах спеціального навчального закладу. Наведено результати їхньої успішності навчання і поведінки (загальний рівень адаптації), а також дані щодо вивчення адаптації учнів за окремими показниками (самопочуття, тривожності, агресивності тощо).

**Ключові слова:** соціалізація, адаптація, успішність навчання і поведінки, показники адаптації.

Статья посвящена особенностям социализации детей с интеллектуальными нарушениями на этапе адаптации в специальном учебном заведении. Приводятся результаты их успешности обучения и поведения (общий уровень адаптации), а также данные изучения адаптации учеников по отдельным показателям (самочувствия, тревожности, агрессивности и т. д.).

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, успешность обучения и поведения, показатели адаптации.

Виявлення рівня соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку є одним із важливих напрямків визначення показників ефективності впливу оточуючого середовища на їх соціалізацію. Ретельне вивчення, аналіз та синтез її результатів дає змогу встановити типові особливості становлення особистості школяра в процесі соціалізації, з'ясувати основні тенденції розвитку в нього соціальних і індивідуальних якостей, формування яких відбувається в процесі навчання і виховання дитини через включення її в колектив однолітків в межах спеціального навчального закладу. Оскільки провідною діяльністю у шкільному віці є навчання, а одним із новоутворень – внутрішня позиція школяра, то саме під впливом навчання, виховання і спілкування у школі можуть формуватися певні комплекси, складатися та засвоюватися відповідні норми соціальної поведінки, які, у свою чергу, ведуть до засвоєння позитивного або негативного досвіду, що в кінцевому випадку відбивається на соціалізації дитини взагалі. При цьому спеціальний заклад повинен створити умови для забезпечення його вихованцям можливості самостійно вирішувати низку проблем: побутових, комунікативних, освітніх. Відповідно, зусилля педагогів повинні бути спрямовані на розширення соціальних моделей поведінки школярів через включення їх в групи та діяльність, способи взаємодії, які надають певний

соціальний досвід, і стають для учнів з інтелектуальними вадами соціальними зразками. Слід зазначити, що успішна професійна діяльність педагогічного колективу шкіл-інтернатів щодо розв'язання проблеми соціалізації дітей даної категорії багато в чому залежить від знань загальних особливостей їхньої соціалізації, закономірностей їх соціального розвитку і перспектив зростання, набуття соціальної зрілості відповідно до своїх можливостей, а також передбачає знання типових рис їхнього характеру і поведінки, які призводять до соціальної дезадаптації.

Все це, безумовно, потребує аналізу одержаних нами результатів на кожній стадії соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, шкільної трудової підготовки) в межах спеціального навчального закладу. В даній статті вони розглядаються на етапі адаптації.

Початок навчання у школі – один із значущих і найскладніших моментів у житті кожної дитини, період її якісної зміни. Особливого значення набуває цей період для дитини з інтелектуальними вадами. Головна особливість розвитку особистості в молодшому шкільному віці полягає у зміні соціальної позиції: дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, на новий рівень виходить її спілкування з дорослими. Саме у школі учень вперше потрапляє у нову ситуацію, коли його діяльність починає соціально оцінюватися. Молодший школяр повинен навчитися відповідати встановленим для цього віку певним нормам не тільки читання, письма, рахунку, але й правилам соціальної поведінки, стосунків з оточуючими. Все це викликає в нього значних труднощів, причину яких учень не завжди здатний зрозуміти, тому відповідає на них своєрідними емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою, конфліктністю з однолітками і педагогами, замкнутістю та відгородженістю. І якщо прогалини в знаннях можна подолати, то психологічні порушення, що виникають у цьому віці, можуть мати стійкий характер і важко піддаватися корекції. При цьому негативний вплив минулого досвіду, особливо в період адаптації до умов навчання в школі, формує певні стереотипи поведінки, що в подальшому утруднює або зовсім гальмує процес соціалізації дитини.

Ось чому вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на етапі адаптації здійснювалося нами за такими показниками, як успішність навчання і поведінки (загальний рівень адаптації); відсутність тривожності і агресивності; загальне самопочуття дитини, її активність і настрої; задоволеність взаємостосунками, неконфліктність, емоційний комфорт (окремі показники адаптації). Відповідно до сутності показників адаптованості, використовувались шкали їх оцінювання із застосованих у дослідженні стандартизованих методик.

Як було зазначено, провідною діяльністю у молодшому шкільному віці є навчання, під впливом якого у школі в цей період можуть засвоюватися не тільки конкретні знання, вміння і навички, а й певні зразки поведінки, які, у свою чергу, ведуть до засвоєння досвіду позитивного або негативного характеру. Новий образ життя дитини, пов'язаний з її вступом до школи, потребує переоцінки цінностей, іншого ставлення до свого оточення. Світ

дитини від 6 до 11 років – це переважно світ школи, тому завдання, що стоять перед учнями, здебільшого є навчальними. Ось чому основну увагу корекційна школа спрямовує саме на формування знань, умінь і навичок навчальної діяльності, розвиток і становлення всіх сторін особистості. При цьому приходиться долати специфічні труднощі, обумовлені інтелектуальною недостатністю дитини, що значно ускладнює процес засвоєння знань, у тому числі соціальної спрямованості. Слід зазначити, що в процесі навчання дитини значне місце посідають контроль і оцінка з боку педагогів. У цьому зв'язку успішність навчання стає для більшості школярів важливим критерієм прийняття себе, формування самооцінки у відповідності з оцінюванням іншими, насамперед значущими дорослими, тобто відбувається неминуче перетворення рівня успішності дитини, як цінності в системі навчання, на її особисту цінність. Тому невстигаючі школярі, як правило, відчувають свою некомпетентність і неповноцінність. Оцінюючи себе як неуспішного учня, дитина зазнає невпевненості у власних успіхах, ставить перед собою або обирає занадто легкі завдання, відчуває емоційну напругу, що позначається на її адаптації, гальмує процес соціалізації у цілому і може призвести до невизначеного ставлення до майбутнього.

Виходячи з цього, одним із найважливіших педагогічних показників адаптації є успішність навчання, яку ми розуміємо як результат засвоєння дитиною знань, умінь і навичок, передбачених навчальним планом та шкільною програмою. Успішність навчання дітей ми вивчали на підставі опитування вчителів і самих учнів, спостережень за ними на уроках, а також проводили аналіз виконання дітьми навчальних завдань: слухали їхні відповіді, переглядали зошити, класні журнали, таблиці: враховували динаміку успішності за всіма шкільними предметами. До уваги брались також критерії оцінювання навчальних досягнень. В експерименті були задіяні учні третіх класів.

Одержані результати показали, що переважна більшість дітей (76,7%) знаходиться на низькому рівні успішності навчання, тобто фрагментарно і неточно засвоює навчальний матеріал. При цьому спостерігається здебільшого байдуже, рідше – слабо виразне позитивне ставлення до навчання. Такі діти потребують постійного контролю і відповідної допомоги з боку вчителя. Лише у незначній кількості учнів (23,3%) ми виявили середній рівень навчальних досягнень. Школярі цієї групи розуміють і засвоюють до половини обсягу навчального матеріалу, можуть виконати окремі дії і прості завдання, проявляють позитивне ставлення до навчання, але недостатньо виразне, дійове і стале. В залежності від ситуації такі діти потребують контролю і допомоги з боку вчителя. Слід зазначити, що високий і достатній рівень успішності навчання ми не виявили в жодного школяра, що свідчить про певні проблеми у засвоєнні знань, передбачених навчальним планом і шкільною програмою, які обумовлені, на нашу думку, також їхнім рівнем адаптації взагалі. Все це позначається на впевненості дітей у власних силах і можливостях, появі негативних емоцій та переживань, формуванні відповідних установок. Причини такого

стану слід шукати не тільки у наявності в них інтелектуальних порушень, але й у складнощах періоду адаптації до школи: перетворенні дитини на учня, змінненні її соціального статусу; недостатній увазі і допомозі педагогічного колективу, відсутності відповідної програми соціального супроводу учня на етапі адаптації.

Наступним напрямком нашого дослідження було виявлення знань молодших школярів про сутність правил поведінки і способи їх дотримання, поводження у школі, тобто встановлення ступеня відповідності поведінки дитини нормам шкільного життя: прийняття вимог вчителя і ритму навчальної діяльності, оволодіння правилами поведінки у класі і школі, прийняття дитиною цих норм поведінки, оскільки її результат є одним із важливих показників загальної адаптації школярів. Ми аналізували відповіді дітей в процесі їх опитування і бесід з ними для встановлення рівня сформованості знань і уявлень про правила поведінки в школі, в процесі спілкування і взаємодії з однолітками. Також до уваги брались одержані нами відомості учнів про самих себе, своє самопочуття, про близьке оточення, що, безумовно, відбивається на їхній поведінці.

Отже, нами було встановлено, що уявлення про правила поведінки у школі, особливості спілкування як з однолітками, так і вчителями мають лише 30,0% дітей. При цьому переважна більшість школярів має поверхові знання і свідчить про погане самопочуття, певні страхи, складності звикання до школи, до вчителів, до дітей. Причиною такого стану, як показало дослідження, є обмеженість відповідних знань і життєвого досвіду взагалі, а також досвіду перебування в спеціальному навчальному закладі і спілкування з однолітками, опинення дитини в нових, раніше незнайомих і специфічних умовах школи-інтернату. Саме незнання певних, загальноприйнятих норм соціальної поведінки і спілкування, призводять до відчуття невпевненості, поганого настрою, наявності непередбачуваних негативних реакцій з боку дитини, відповідних страхів і дезадаптаційних проявів взагалі.

Між тим, ми можемо стверджувати, що навчання і виховання дітей з інтелектуальними вадами в спеціальній школі впливають не тільки на розширення їх життєво-орієнтаційних знань, але й на опанування нормами поведінки, а також змінюють якість спілкування з оточуючими, що відбувається в результаті роботи, яка проводиться у школі, в процесі набуття школярами знань соціального характеру і збагачення особистого життєвого досвіду. Про це свідчать відповіді другої групи учнів, які були більш повними і аргументованими. Однак, слід зазначити, що у загальному вимірі відсоток дітей, які мають достатній обсяг знань про правила поведінки досить невеликий. При цьому залишається значним відсоток дітей, які мають помилкові знання або характеризуються їх відсутністю, що утруднює їх подальшу соціалізацію (70,0%). Більшість всіх опитаних вважає, що треба дотримуватися тільки тих правил поведінки, яких вимагають від них насамперед дорослі: вчителі (53,3%) і батьки (20,0%), а також "авторитетні" однолітки (18,4%) або "Які я сам хочу виконувати" (8,3%). Як бачимо, найбільше впливають на знання соціальних норм

поведінки молодших школярів педагоги. В той же час зменшення впливу батьків пояснюється відривом дітей від батьківського дому: за основу беруться режим і норми, прийняті у школі-інтернаті, вимоги якого треба виконувати. Ось чому серед правил поведінки, яких називають учні, домінують саме ті, що пов'язані з їх перебуванням у школі. Насторожує той факт, що поведінку дитини в школі визначають й "авторитетні" однолітки, ступінь впливу яких зменшується по мірі набуття учнями відповідних знань.

Отже, для дітей молодшого шкільного віку на етапі адаптації характерне недостатнє і поверхове уявлення про правила і норми соціальної поведінки і спілкування, що позначається на їх поведінці в межах спеціального навчального закладу. При цьому більшість із них є неадекватними, неповними і неусвідомленими. Переважній більшості учнів характерний асоціальний (38,3%) і пасивно-соціальний (36,7%) тип поведінки. Антисоціальний тип поведінки ми виявили у 16,7% учнів. При цьому активно-соціальний тип поведінки ми спостерігали лише у 8,3% учнів. Як правило, діти обмежуються репрезентацією якогось одного правила поведінки (часто – несуттєвого) у школі, залишаючи всі інші поза увагою. При цьому вони не можуть адекватно співставити сутність правил поведінки зі своїми обов'язками в якості учня, а також зі своїми можливостями і необхідністю їх виконання. Поводження дитини у школі, у колі однолітків частіше за все обмежується неусвідомленими (іноді агресивними) діями і співвідносяться з наказами батьків, які прив'язуються до певних поведінкових актів і спрямовані зазвичай на свою заборону ("Давай здачу!").

Слід зазначити, що наявність інтелектуального дефекту підвищує вірогідність соціальних відхилень у поведінці школярів. Невміння розібратися у кожній конкретній ситуації, усвідомити зв'язок між вчинком і його результатом є головною причиною порушень поведінки учнів з вадами розумового розвитку. Як наслідок, у більшості досліджуваних нами були виявлені негативні риси характеру, які обумовлюють їхню асоціальну поведінку. Такі діти не бажають і не вміють вчитися, систематично порушують правила поведінки у школі, в сім'ї, прилучаються до паління, здійснюють крадіжки. Крім того, у цих дітей ми виявили недостатню комунікабельність у відносинах з однолітками і педагогами, неадекватність реакцій, неспроможність усвідомити характер своїх відносин з оточуючими, співставити свої особисті інтереси із загальними інтересами колективу. Все це, безумовно, відбивається на моделі поведінки дитини у школі.

Одержані результати засвідчили, що переважна кількість порушень поведінки здійснюється за такими показниками: відволікання під час уроків; порушення на перерві; ображання однокласників; невиконання своїх учнівських обов'язків (доручень); обман, щоб уникнути покарання; крадіжка тощо. Крім того, у частини дітей ми зафіксували психопатоподібну поведінку, яка супроводжувалася вираженою афективністю, відсутністю бажань, а відтак і вміння стримувати свої агресивні вчинки, дії і наміри. Більшості учнів з інтелектуальними вадами (63,3%) притаманний незадовільний рівень поведінки. При цьому

задовільний рівень ми виявили лише у 36,7%. Між тим, різні прояви порушень поведінки здебільшого породжуються їх прагненням до самоствердження, навіть за допомогою неадекватних, хуліганських вчинків.

Вивчення адаптації учнів з інтелектуальними вадами ми також здійснювали за окремими показниками: самопочуття, активності і настрою; тривожності; агресивності; конфліктності, емоційного комфорту, задоволеності перебуванням в колективі і взаємостосунками з оточуючими.

Аналіз отриманих даних свідчить про несприятливий стан загального самопочуття в учнів з інтелектуальними вадами: позитивне самопочуття ми виявили лише у 33,3% учнів, відповідно негативне у 66,7% учнів. Активність у більшості з них (75,0%) ми оцінювали як недостатню. При цьому лише у 25,0% вона була позитивною, тобто діти були більш-менш активні, впевнені у собі, проявляли бажання до виконання окремих доручень, певної діяльності тощо. Показник настрою у дітей здебільшого відповідав також негативним характеристикам (60,0%), позитивний настрій ми виявили лише у 40,0% учнів.

Слід зазначити, що спостерігається нерівномірність адаптації за різними показниками. Ефективність адаптації в учнів з інтелектуальними вадами можна навести у такій послідовності: настрої (40,0%) → самопочуття (33,3%) → активність (25,0%), тобто серед цих показників адаптації найбільш виразним виявився показник настрою, що й зрозуміло, оскільки у таких дітей ми виявили, як правило, завищену самооцінку і некритичність оцінювання свого стану, вчинків і дій. Однак, слід відмітити, що і за цим показником оцінки адаптованості у них здебільшого не досягають середнього рівня.

Особливу увагу при розгляді адаптації учнів з інтелектуальними вадами слід звернути на прояв в них тривожності, оскільки тривожність є найбільш характерною ознакою їхньої дезадаптованості, показником емоційного стану дитини, пов'язаним з різними формами її включення в життя школи. Поглибленому розгляду тривожності сприяло диференційоване її вивчення за видами – особистісна та ситуативна. При цьому зазначимо, що показником адаптованості учнів є відсутність тривожності, тобто зростання рівня тривожності вказує на певні проблеми в адаптації дитини.

Аналіз даних показує, що учні з інтелектуальними вадами характеризуються значною тривожністю обох її видів. Особливо виразною у досліджуваних є їх особистісна тривожність, яка відповідає високому (61,7%) і достатньому (18,3%) рівню, тобто є стійкою індивідуальною характеристикою дитини, яка відображає її схильність до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати різні ситуації як загрозові та відповідати на них своєрідною реакцією, що позначається передусім на її поведінці, стосунках з оточуючими людьми, адаптаційних можливостях, оскільки вона відчуває постійну необхідність захищатися. При цьому лише у незначній кількості учнів (20,0%) ми виявили середній рівень тривожності, що вочевидь є наслідком перебування дитини в спеціальному навчальному закладі, налагодження стосунків з оточуючими.

Було виявлено, що досліджувані мають також високий рівень ситуативної тривожності, яка проявляється у певній ситуації і

характеризується напруженістю, неспокоєм, нервозністю. Такі діти зазнають певних психологічних труднощів в різноманітних ситуаціях, що позначається на їх поведінці і на успішності діяльності взагалі. Отже, ми виявили у 55,0% учнів високий і у 16,7% достатній рівень ситуативної тривожності. При цьому лише 28,3% школярів показали середній рівень, відсутність тривожності ми не виявили в жодного учня.

Одержані дані показують, що у цілому дітям з інтелектуальними вадами притаманні високі показники проявів і шкільної тривожності за всіма її видами, які відповідають в основному достатньому і середньому рівню.

Слід зазначити, що шкільна дезадаптованість учнів провокує в них агресивність, яку вихованці інтернату нерідко проявляють до інших у складних ситуаціях. Наші спостереження показали, що на фоні бажання у дітей з інтелектуальними вадами спілкуватися з однолітками і дорослими, в них нерідко проявляється незадоволеність такими стосунками у поєднанні з невмінням взяти на себе відповідальність за вирішення конфліктів, які виникають, і тенденцією вимагати розв'язання своїх проблем від оточуючих агресивними, грубими методами. А саме неагресивність найбільшою мірою характеризує адаптацію розумово відсталих дітей до умов шкільного життя і суб'єкт – суб'єктних відносин.

Результати дослідження показали, що учні з інтелектуальними вадами мають загалом підвищений рівень агресивності (31,7% - високий і 21,7% – достатній), що позначається насамперед на їхній поведінці. Лише 46,6% учнів знаходяться на середньому рівні. При цьому низький рівень агресивності ми не виявили в жодної дитини.

Аналіз отриманих даних показав, що рівень агресивності за усіма її складовими підвищується при переході учнів у середні і старші класи, що суттєво ускладнює не тільки їхню адаптацію, але й розкриття індивідуального потенціалу, інтегрування в групу однолітків і в соціум взагалі, тобто гальмує весь подальший процес соціалізації. Про це переконливо свідчать дані опитування педагогів і батьків, а також наші спостереження за дітьми на наступних стадіях соціалізації. Отже, є доцільним говорити про необхідність проведення спеціальної роботи щодо послаблення в учнів з інтелектуальними вадами проявів агресивності як показника їхньої дезадаптованості.

Наступним напрямком нашого дослідження було вивчення соціально-психологічної адаптованості учнів, яка оцінювалась за показниками задоволеності взаємостосунками, неконфліктності і емоційного комфорту. Спостереження за учнями, результати їх опитування показали, що значна кількість молодших школярів у відносинах з однолітками прагне для себе певних благ, вибірково ставиться до інших дітей, проявляючи різні почуття: симпатії, антипатії, байдужості, зацікавленості тощо. Слід зазначити, що відносини в колективі суттєво впливають не тільки на самопочуття дитини, але й на успішність її подальшої соціалізації, оскільки саме в процесі таких відносин з іншими вона набуває певного особистого і соціального досвіду. Ось чому успішність соціальних контактів учня, його емоційне благополуччя розглядаються в якості важливих критеріїв соціалізації на етапі адаптації.

Нами було встановлено, що більшість учнів з інтелектуальними вадами зазнає суттєвих труднощів у спілкуванні з однолітками або вчителями, що обумовлюється також і несформованістю в них комунікативних якостей. Все це провокує ситуації, коли дитина активно відкидається однокласниками або ігнорується, наслідком чого стає глибоке переживання нею психологічного дискомфорту, емоційної напруги, що веде до підвищеної і стійкої конфліктності, перешкоджає нормальному контакту з оточуючими, а тим більш навчанню і вихованню, тобто сприяє дезадаптації школяра. Учні з інтелектуальними вадами характеризуються недостатньою соціально-психологічною адаптованістю за всіма показниками. При цьому значною мірою це визначається показником "задоволеність взаємостосунками" (36,7%), що в першу чергу відбивається на прийнятті себе та інших. Більш низчими виявилися дані щодо показника "емоційний комфорт" (31,7%), який відповідає в основному середньому (41,7%) і низькому (58,3%) рівню. Так, результати дослідження показали, що діти даної категорії здебільшого відчують емоційну напругу, незадоволеність життям, психологічний дискомфорт, що відбивається на їхній впевненості у собі, провокує напруженість, стривоженість, нервозність, відчуття постійної провини перед іншими, підвищену сором'язливість тощо. Відповідно, такій дитині дуже важко дається співпраця з однолітками, налагодження дружніх стосунків, а тому і соціалізація взагалі.

Невтішні результати ми одержали й щодо показника неконфліктності (25,0%), тобто переважна кількість дітей з інтелектуальними вадами схильна до грубих, неадекватних вчинків і дій, вирішує конфлікти з позиції сили, проявляючи при цьому брутальність, впертість, недовіру до людей. Вони не хочуть і не вміють контролювати себе у момент сильного збудження, коли слід погасити свій афективний стан.

Отже, соціально-психологічна адаптованість учнів з інтелектуальними вадами загалом відповідає середньому (51,7%) і низькому (48,3%) рівню. При цьому показників високого і достатнього рівнів ми не виявили в жодного учня, що свідчить про серйозні проблеми дітей даної категорії у налагодженні стосунків з оточуючими і їх перебуванні в колективі.

Таким чином, одержані результати показали недостатній рівень адаптації школярів з інтелектуальними вадами за всіма показниками, що утруднює і гальмує весь подальший процес соціалізації. Все це потребує подальшого теоретичного осмислення та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень, розробки форм і шляхів забезпечення соціалізації в межах спеціального навчального закладу.

### Список використаних джерел

1. Жулковска Т. Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями / Московская гуманитарно-социальная академия. Кафедра социологии / А.И. Ковалева (пер.). – М.: Социум, 2001. – 208 с.
2. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
3. Матющенко І.М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до



---

соціально-психологічної адаптації. – Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2008. – 23 с.

4. Соціалізація особистості школяра / За ред. Л.Є.Орбан. – Івано-Франківськ: Бистриця, 1996. – 68 с.
5. Татьянчикова І.В. Психолого-педагогічне вивчення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами в межах спеціального навчального закладу. – Слов'янськ: Підприємство Маторін Б.І., 2011. – 220 с.

The article is dedicated to particularity of socialization of children with intellectual breaches in step of adaptation in special educational institutions. Happen the results to their success of the education and behaviours (the general level of adaptation), as well as study data to adaptation pupils on separate factor (the general states, alert, aggressiveness and so on).

**Keywords:** the socialization, adaptation, success of the education and behaviors, factors to adaptation.

*Отримано 5.11. 2012*

УДК 377.121.22:376.42

*В.С. Товстоган*

### **ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

У статті представлено результати дослідження сформованості ціннісних орієнтацій, проаналізовано їх вплив на професійне становлення вихованців допоміжної школи.

**Ключові слова:** цінність, ціннісні орієнтації, ранній юнацький вік, учні допоміжної школи

В статье представлены результаты исследования сформированности ценностных ориентаций, проанализировано их влияние на профессиональное становление воспитанников вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** ценность, ценностные ориентации, ранний юношеский возраст, ученики вспомогательной школы

Людина живе в світі, наповненому цінностями. Цінність – це предмет потреб людини. Таким предметом може бути річ або ідея, через що цінності розмежовуються на матеріальні та духовні. Матеріальні цінності – це знаряддя й засоби праці, речі безпосереднього вжитку. Духовні цінності суть ідеї – правові, моральні, естетичні, філософські тощо. Будь-яка цінність характеризується двома властивостями – функціональним

значенням та особистісним змістом. Особистісний зміст цінності, з одного боку, визначається об'єктом, що виконує функцію цінності, з іншого, – залежить від самої людини. Цінності, що є для людини стратегічними цілями її діяльності, називають ціннісними орієнтаціями особистості.

Ціннісні орієнтації є показником рівня розвитку особистості та її свідомості, у них узагальнено знання і життєвий досвід людини, накопичений у процесі соціалізації індивіда. Це той компонент структури особистості, що об'єднує і спрямовує помисли і почуття людини, відповідно до яких вона вирішує для себе багато життєво важливих питань.

Ретроспективний аналіз літературних джерел показав, що проблемі формування ціннісних орієнтацій мислителями усіх часів і народів (Сенека, Марк Аврелій, І.Кант, Г. Лотце, Г.Ріккерт, Дж. Дьюї, Р.Перрі та ін.) надавалась надзвичайно важлива увага. Теоретичні основи вивчення проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій закладені в роботах Е. Шпранглера, В.Франкла, А. Маслоу, К.Роджерса, М. Вебера, В.Мясищева, В. Ядова, а також К.Абульханової-Славської, І. Беха, Б.Бітінаса, Б. Братуся, А.Здравомислова, Д. Леонтьєва, В.Ольшанського, Л. Столович, В.Тугаринова та ін. Автори приділяли достатньо уваги психолого-педагогічним аспектам ціннісних орієнтацій у зв'язку з професіоналізацією особистості. В Росії згідно діючих нормативно - освітніх документів до ключових компетентностей віднесено ціннісно-сміслові. Це компетенції, пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти обирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Ці компетенції забезпечують механізм самовизначення учня в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Від них залежить індивідуальна освітня траєкторія учня і програма його життєдіяльності в цілому.

Проведений аналіз наукових джерел дозволяє трактувати категорію "ціннісні орієнтації" як вибіркочку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, котра зорієнтована на певні цінності. Під цінностями ми розуміємо значущість певних явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності чи невідповідності їх потребам суспільства, соціальних груп, окремої особистості. Сукупність ціннісних орієнтацій, що сформувалась, утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує сталість особистості, наступність певного типу поведінки і діяльності, виражену у спрямованості потреб та інтересів. Відтак ціннісні орієнтації виступають важливим чинником, який обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості. Отже, формування ціннісних орієнтацій має особливе значення в життєдіяльності молодої людини, оскільки, з одного боку, вони виконують роль внутрішніх стимулів, а з іншого - роль критеріїв, з опорою на які особистість здійснює свою поведінку і діяльність.

Виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді здійснюється в ході цілеспрямованого навчально-виховного процесу в закладах освіти. Зважаючи на це, виховання й соціальний розвиток людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій (С. Гончаренко, О.Коджаспіров, Г. Шевченко).

Процес формування ціннісних орієнтацій – достатньо тривалий і суперечливий, і поєднує як виховні, так і навчальні впливи на особистість школяра (включаючи корекційні – на учнів з вадами психофізичного розвитку). Зокрема, К. Ушинський підкреслював, що виховання є більш важливою педагогічною категорією, а навчання – лише засобом виховання. Без підтримки виховання навчання є лише гімнастикою розуму, накопиченням знань, тоді як виховання формує особистість, розвиває і закріплює її духовні здібності і риси характеру.

Акцент на значущості виховання зовсім не означає недооцінювання навчання – без другого немає і першого. Навчання – це не тільки засіб виховання, але і його теоретична основа. Поза знаннями не має свідомості. Тому таким важливим є раціональне поєднання і взаємопроникнення навчання й виховання. З іншого боку, виховання дає додаткові знання. Здійснюється цей зв'язок не автоматично, а залежно від особистості педагога, його світогляду, кваліфікації. Тому й результати професійної діяльності вчителів іноді різняться.

Знання можуть подаватися по-різному: вузько, коли поповнюється лише розумовий вантаж учня без збагачення свідомості, і глибоко, коли має місце зворотній зв'язок, і отримані знання перетворюються на переконання. Таке можливе лише за умови, що знання, які повідомляються, пов'язані з сьогоденням, досвідом учня, суспільною практикою, узгоджені з певними висновками виховного характеру. Якщо ж педагог цього не робить, не виключена помилковість висновків, яких може самостійно дійти школяр.

Не зважаючи на те, що в минулому теорія педагогіки не виділяла, як окрему вимогу чи завдання перед учителем, виховання ціннісного ставлення до знань в учнів, ретроспективний аналіз педагогічних надбань переконливо доводить, що цей аспект роботи педагога був докладно висвітлений та обґрунтований. Зокрема, А.С. Макаренко зазначав, що знання самі по собі ще не створюють потрібних якостей характеру і поведінки людей, якщо не стають їх переконаннями. Про зв'язок знань і практичної діяльності влучно сказав німецький педагог А. Дістервег: "Сумне явище, коли голови учнів наповнені великою чи малою кількістю знань, але вони не навчилися їх застосовувати... Хоча він дещо знає, проте нічого це вміє". Важливість цієї очевидної педагогічної умови, включеної в процес формування нових знань та вмінь учня, підтверджує і сучасна педагогічна теорія та практика (як загальна, так і спеціальна). Проте, як показав аналіз практики роботи вчителів спеціальних (допоміжних) шкіл (міст Херсона, Миколаєва та області) в структурі уроку не відводиться зовсім або відводиться недостатньо місця питанням ролі й значення отриманих знань та вмінь для дитини (у 25% респондентів), їх використанню в повсякденному чи майбутньому професійному житті, тобто не формується в школяра ставлення до знань як до цінності.

З теорії дидактики відомо, що результати педагогічної праці залежать не тільки від учителя, але й від активності, умотивованості суб'єкта (учня) навчання та виховання. Тому в одних випадках навчання й виховання потрапляє на сприятливий ґрунт, доповнюючи вже набуті знання і

поглиблюючи світогляд. В інших - навпаки, вступають у протиріччя з попередніми знаннями, з тими пізнавальними потребами й інтересами, які вже склалися. Все це означає, що навчання й виховання мають складний і суперечливий характер, оскільки сприймаються крізь призму певного "Я". Тому правий Гегель, стверджуючи, що духовний (і психічний) розвиток – не просто спокійний процес, який відбувається без боротьби, а важка недобровільна робота, спрямована проти самого себе.

Метою нашої статті є визначення особливостей ціннісних орієнтацій в учнів старших класів спеціальних (допоміжних) шкіл, які забезпечують їм формування ціннісного ставлення до процесу пізнання й слугують важливою складовою компетентності учня. Визначений віковий період зумовлений даними галузі вікової психології, які свідчать, що ранній юнацький вік збігається з етапом всебічного розвитку особистості – психофізичного, інтелектуального, соціального, а також розвитку її самосвідомості. У період ранньої юності остаточно закладається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція основних напрямів пошуку самореалізації на інших вікових етапах. Зважаючи на зазначене, ми визнали за необхідне здійснити дослідження рівня сформованості ціннісних орієнтацій в учнів 9-10 класів допоміжної школи.

Дослідженням були охоплені такі цінності: прагнення до пізнання та відповідальність [1]. Вибір даних ціннісних орієнтацій зумовлено тим, що вони відносяться до сфери людських відносин, всебічно враховують основні потреби особистості, інтегрують в собі спрямованість її на соціальну адаптацію і індивідуалізацію одночасно. Саме ці цінності є основою гуманістичних стосунків в суспільстві. Крім того, визначені цінності вписуються в зміст актуальної педагогічної проблеми - виховання у школярів усвідомлення важливості і необхідності здобуття освіти, культури спілкування і поведінки. Тільки на основі цих цінностей у свідомості індивіда виникає усвідомлене прагнення до засвоєння необхідних для ефективною взаємодії знань і навичок, бажання цілеспрямовано розвивати в собі відповідні особистісні якості.

Прийняття цінності освіти - це усвідомлене прагнення людини до розвитку власної особистості. Спрямованість педагогічних зусиль на формування в учнів прагнення сприймати знання, як цінності, є свідченням загальної спрямованості їх на розвиток. У процесуальному аспекті це виражається в прагненні людини бути залученим до загальнокультурних цінностей, пізнати себе і навколишній світ, оволодіти різними видами діяльності, розвивати себе як особистість. У результативному аспекті це передбачає високий рівень розвитку особистості на основі прийняття абсолютних цінностей культури, належний рівень знань, кваліфікації, професіоналізму, досягнутий в процесі спеціальної підготовки в певній сфері діяльності.

Сформованість у людини прагнення до пізнання як цінності свідчить про її здатність до самовдосконалення, саморозвитку, самовизначення.

Якщо педагог визначає свою мету лише як введення учня у світ абстрактного наукового знання, то навряд чи станеться самовизначення особистості у навколишньому світі. Добросовісне заучування наукових істин,

законів, правил не забезпечують формування освіченості як підсистеми особистості. Шлях до істини лежить через радість відкриття, здивування, захоплення (В. Сухомлинський). Отримання знання слід пережити, без цього воно не стане частиною особистості. Пізнання, як говорив Рудольф Штайнер, є процесом інтимним, глибоко особистісним; готове рішення - ніщо. Знання, які не пройшли через серце дитини - мертві (К. Ушинський).

Пізнавати - це мати можливість відчувати себе в реальному житті, розкривати і пояснювати навколишній світ в доступній для себе формі, набувати власного досвіду буття. Важливими педагогічними умовами, які сприятимуть сприйманню знань дитиною, як цінностей, є, по-перше, забезпечення учням можливості успішно діяти в освітньому середовищі, що створить в пізнавальному процесі стійкий позитивний емоційний настрій, зміцнить внутрішню мотивацію до навчання і бажання навчатися самому. По-друге, учень має відчувати себе першовідкривачем будь-якого знання, виявляти нове і невідоме в знайомій йому інформації; переживати радість від отримання цікавої і важливої для нього інформації, залучатися в дослідження і експерименти, вичленяти прості закономірності, усвідомлювати їх непорушний характер. По-третє, учень має бути залучений в емоційні переживання, що виникають в процесі пізнання (наприклад, емоції краси, гармонії, величі природних явищ; емоції здивування з приводу багатоманіття й унікальності явищ оточуючого світу), бути учасником (активною дійовою особою, суб'єктом) пізнавального пошуку, дослідження, творцем яких-небудь речей, творчих творів; в-п'ятих, заохочувати ініціативу і самостійність.

Формуючи в учнів ціннісне ставлення до процесу пізнання, слід враховувати наступні аспекти:

Емоційний аспект проявляється у вибіркового ставленні до пізнавальної діяльності, коли процес пізнання, процес оволодіння новими знаннями супроводжується певним емоційним забарвленням (позитивним або негативним характером емоцій) і виражається певною мірою прояву цих емоцій. Якщо пізнавальна діяльність емоційно приймається особистістю, викликає інтерес, задоволення та інші позитивні емоції, то слід говорити про цінність процесу пізнання для цієї людини.

Когнітивний аспект ціннісного сприйняття процесу пізнання полягає в його осмисленості, усвідомленості особистістю і чіткому уявленні про пізнання як важливий бік життєдіяльності людини.

Поведінковий аспект передбачає вибіркоче ставлення до процесу пізнання, коли цінність певного знання або пізнання в цілому визначає вчинки і конкретні дії особистості. Пізнання є для особистості цінністю тоді, коли особистість керується пізнанням у своїй діяльності, якщо сама діяльність особистості спрямована на пізнання нового в різних сферах діяльності, на пошук нових можливостей в собі.

Необхідність розглядати відповідальність як обов'язкову для учнів цінність визначається передусім тим, що існує прямий зв'язок між усвідомленням особистістю відповідальності і її реальною поведінкою.

Відповідальність – це сутнісна основа особистості, що співпадає з поняттям особистого та суспільного обов'язку. Вона базується на усвідомленні і прийнятті людиною необхідної залежності його поведінки

від суспільних цілей і цінностей.

Відповідальність проявляється в усвідомленні підлітком чи юнаком необхідності і важливості обов'язкового виконання будь-якої справи, що має значення для інших; у емоційному переживанні успіху або невдачі в процесі діяльності; у готовності до самоконтролю і самооцінки, в прагненні зайняти позицію рефлексії по відношенню до власних дій і вчинків. Відповідальність означає, що будь-яку проблему, справу, доручення підліток відносить до себе особисто.

Визначити відповідальну поведінку можна як добровільне прийняття учнями соціально цінних обов'язків і їх якісне виконання. Це тісно пов'язано з розумінням, усвідомленням особистістю наслідків своїх вчинків, умінням враховувати власні можливості під час прийняття на себе будь-яких зобов'язань. Як вважає В. М. Піскун, відповідальність не може бути забезпечена, якщо зміст необхідної діяльності не стає особистісно значущим для учня. Це, у свою чергу, буде реалізовуватись лише за умови, що "в процесі виконання обов'язків учні зможуть задовольняти свої актуальні потреби, вкладаючи в цю діяльність певну кількість своєї праці". Іншими словами, міра прояву відповідальності в різних видах діяльності чи стосунків залежить від значущості їх для учня.

В психології пропонується розглядати два типи відповідальності, характеристика яких заснована на так званій теорії локус контролю [15]. Відповідальність першого типу спостерігається в особистості у тому випадку, якщо в неї переважає інтернальний (внутрішній) локус контролю, тобто людина приймає відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи це своєю поведінкою, характером, здібностями. Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина приписує відповідальність за все, що відбувається з нею, іншим особам, зовнішнім обставинам, ситуаціям, випадковості. У таких людей переважає екстернальний (зовнішній) локус контролю.

Таким чином, тип відповідальності особистості, заснований на визначеному локусі контролю, вказує на схильність бачити джерело управління своїм життям або в самому собі, або, переважно, в зовнішньому середовищі. Відповідальність першого типу тісно пов'язана з соціальною зрілістю. Тому формування відповідальності як цінності у підлітків є важливим чинником педагогічної діяльності.

Відповідальність - одна з важливих категорій духовного світу людини, оскільки йдеться про її почуття, мотиви поведінки. Усвідомлення відповідальності проявляється в емоційній і моральній оцінці власної поведінки, вчинків, в прагненні творити добрі справи, реалізовувати свій позитивний особистісний потенціал.

Відповідальність, як і совість, проявляється тоді, коли поведінку людини ніхто не контролює: людина сама себе контролює, сама готова брати відповідальність на себе.

Негативним наслідком відсутності названої цінності у підлітків є соціальний інфантилізм, який виражається передусім в небажанні нести відповідальність за власну діяльність, спосіб життя, в деградації змістового рівня поведінки.

Умовою виховання стійких (відповідальних) форм поведінки, на думку

Л.И. Божович, є не лише продумана організація поведінки учнів, але й створення таких мотивів, які забезпечуватимуть сталу, прогнозовану поведінку, формуватимуть відповідальність у вчинках і діях самого... перед самим собою.

Цілеспрямоване формування особистісної відповідальності передбачає попередження (профілактику) і подолання соціального інфантилізму, вироблення у підлітків низки життєво важливих здібностей: приймати рішення та оцінювати їх наслідки, критично мислити і проводити аналіз отриманої інформації, досвіду, усвідомлено робити вибір і зважувати свої можливості щодо подолання виникаючих життєвих труднощів.

Усі показники ціннісних орієнтацій – відповідальності, пізнання (ціннісне ставлення до знань), – оцінювались нами за трьома рівнями сформованості: низький, середній, високий.

Дослідження таких показників як відповідальність та пізнання отримали переважно низький рівень сформованості в учнів 9-х та 10-х класів.

Зокрема, отримані дані за шкалою "Відповідальність як цінність" показали, що 95% учнів 9-х класів (5% опитаних показали середній рівень) і 90% учнів 10-х класів (10% респондентів - середній рівень) в недостатній мірі усвідомлюють відповідальність за власні вчинки в житті, за вибір моделі поведінки. В більшості учнів переважає екстернальний (зовнішній) локус контролю в життєво важливих ситуаціях. Вони не вважають відповідальність цінністю, проявляють при цьому низький рівень рефлексії.

Результати за шкалою "Пізнання як цінність" свідчать про незначну, мінімальну цінність пізнання для учнів 9-х та 10-х класів допоміжних шкіл. Учні уникають ситуацій, які вимагають від них докладання певних зусиль при вирішенні пізнавальних завдань або під час оволодіння новими видами навчальної діяльності. Це стосується 90% учнів 9-х класів (решта-10% опитаних показали середній рівень) і 80% - 10-х класів (20% обстежених отримали оцінку – середній рівень).

Про своєрідність формування в учнів з вадами психофізичного розвитку системи цінностей як складової емоційно-ціннісного компонента "Я-концепції" свідчить дослідження М.П.Матвєєвої. Автор вважає, що "критерії оцінки своїх здібностей у розумово відсталих підлітків виявляються неадекватними і недиференційованими" [2].

Вчені В.М.Синьов і О.П.Северов в характеристиці моральних уявлень та соціальних цінностей у розумово відсталих підлітків звертають увагу на низку вад: відсутність серед цінностей системності та ієрархічності, дивергенція між соціальним значенням морального поняття та конкретним значенням, засвоєним підлітком, синкретизм моральних уявлень тощо [3].

Відсутність теоретичних відомостей про морально-етичні норми поведінки, на думку В.М. Синьова, Н.В. Тарасенка, А.І. Капустіна [4], не дає можливості підліткам зазначеної категорії повноцінно аналізувати дії людини, встановлювати зв'язки між мотивами та результатами діяльності.

Крім зазначених шкал (відповідальності і пізнання) нами був використаний власний опитувальник, який передбачав варіанти відповіді на таке питання: "Розташуй найбільш важливі для тебе переваги майбутньої спеціальності" (висока зарплата; можливість завоювати авторитет в колективі,

серед друзів; можливість кар'єрного зростання (від робітника до керівника участку, цеху, іншого підрозділу); цікава робота; робота підвищує рівень самоповаги; можливість професійного зростання (удосконалення професійних вмінь, оволодіння суміжними спеціальностями).

Аналіз отриманих даних показав, що отримання робітничої спеціальності більшість опитаних (опитуванням були охоплені учні старших класів допоміжних шкіл та шкіл-інтернатів міст Києва, Сум, Миколаєва, Херсона) пов'язують з високою заробітною платнею – 60% респондентів, з цікавою роботою – майже третина опитаних (які віддали цьому показнику 2-е і 3-е місця), з можливістю професійного визнання серед друзів, в колективі – 12.6%, підвищенням самоповаги – 12.5%, можливістю професійного зростання – 11.1%, - тобто із зовнішніми атрибутами професійної діяльності.

Лише 12.7% обстежених вибір майбутньої професії пов'язують з можливістю кар'єрного зростання. А такий показник, як можливість професійного зростання, який забезпечує робітнику основу конкурентноспроможності на ринку праці, вважають важливим лише 12.0% обстежених.

Отримані результати свідчать про те, що переважна більшість учнів допоміжних шкіл (шкіл-інтернатів) не усвідомлює необхідності ціннісного ставлення до знань, умінь, навичок, які їм знадобляться у майбутній трудовій діяльності чи під час подальшого професійно-технічного навчання після закінчення школи. Продемонстровані дані показали, що значна більшість (88%) учнів з вадами психофізичного розвитку не пов'язують власне трудове майбутнє з необхідністю здобуття міцних знань та вмінь. Адже трудова діяльність – це не тільки цікава, але й копітка робота, пов'язана з постійним умінням навчатись усьому новому, здобувати нові знання, що пов'язано з постійними змінами в техніці, технологіях, виробництві нових матеріалів тощо.

Крім зазначених вище педагогічних умов стосовно формування таких цінностей як пізнання та свідомість актуальною в плані корекційної роботи з учнями старших класів допоміжної школи має бути "така організація повсякденного життя та діяльності дітей, коли у практичних ситуаціях, особисто значущих для дитини, школярі одержують запас необхідних уявлень та переконань" [4]. При цьому головним об'єктом впливу повинна бути у дитини система свідомості, яка формується (знання, переживання, оцінки, навички, цінності, устремління тощо), яка визначає її соціальну поведінку [5].

#### Список використаних джерел

1. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208с.
2. Н.М.Стадненко, М.П.Матвеева, А.Г.Обухівська Нариси з олігофренопсихології/ За заг. ред. Н.М.Стадненко. – Кам.-Подільський: Кам. - Подільський держ. пед. ун-т, 2002. – с. 138.
3. Синев В.Н., Северов А.П. Особенности нравственных представлений и социального поведения умственно отсталых подростков // Проблемы



изменения и восстановления психической деятельности: Тез. докл. к 5 Всесоюз. Съезду психологов СССР. – М., 1977. – С.46.

4. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: "МП Леся", 2010. – 779с.
5. Татьяначикова І.В. Формування в учнів з інтелектуальними вадами життєвих компетентностей в процесі їхньої соціалізації. – Слов'янськ: Вид. Маторін Б.І., 2011. – С. 57.

The results of research of formed of the valued orientations are presented in the article, their influence is analysed on the professional becoming of pupils of auxiliary school.

**Keywords:** value, valued orientations, early youth age, students of auxiliary school.

*Отримано 17.11.2012*

УДК 376:159.922

*О.П. Хохліна*

### **КАТЕГОРІЯ СВІДОМОСТІ: СУТЬ ТА ВИКОРИСТАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

У статті представлені результати теоретичного дослідження проблеми суті категорії свідомості та її використання у спеціальній психолого-педагогічній науці та практиці.

**Ключові слова:** принцип свідомості у педагогіці, принцип єдності свідомості (психіки) та діяльності у психології, свідомість, усвідомленість.

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы сути категории сознания и ее использования в специальной психолого-педагогической науке и практике.

**Ключевые слова:** принцип сознания в педагогике, принцип единства сознания (психики) и деятельности в психологии, сознание, осознанность.

Реалізація педагогічного процесу у спеціальному освітньому закладі базується на використанні теоретичних засад, необхідним елементом яких є його принципи. У відчизняній педагогіці одним з провідних загальних принципів визначається принцип свідомості у навчанні та вихованні (чи усвідомленого навчання та виховання). Щодо навчання він конкретизується як принцип свідомості та активності, щодо виховання – єдності свідомості та поведінки. Незважаючи на визнання особливого значення для педагогічної практики, особливо щодо аномальних, і зокрема

розумово відсталих, дітей зазначеного принципу, аналіз літературних джерел показує широкий діапазон його трактування й педагогічних умов реалізації. Основною причиною цього є його недостатнє психологічне обґрунтування на основі з'ясування сутності явищ, покладених у його основу.

З педагогічним розумінням суті принципу свідомості у навчанні та вихованні пов'язане розуміння і принципу психології – єдності свідомості (психіки) та діяльності. Використання в науці та практиці останнього пояснюється значенням передусім діяльності (як і інших форм активності людини – спілкування, поведінки) для розуміння як детермінації, походження, розвитку психіки (та її вищої форми – свідомості), так і самої сутності психіки, що існує у формі внутрішньої діяльності та проявляється у зовнішній, практичній діяльності. Логіка психічного розвитку індивіда досягається завдяки вивченню логіки його діяння, логіки створюваних ним речей (О.М.Ткаченко). Так само, логіка формування психіки в особи забезпечується спеціально організованою логікою виконання та засвоєння діяльності, відповідно до заданих характеристик та вимог. Саме ця ідея покладається в основу організації формуючого експерименту як такого, в основу теорії формування розумових дій П.Я.Гальперіна, в основу спеціальної організації корекційно-розвивального впливу у педагогічній та спеціальній психології та ін. Діяльність, її виконання та засвоєння відповідно до структури є необхідною умовою навчання дітей, досягнення власне педагогічних та корекційно-розвивальних ефектів.

Реалізація принципу свідомості у навчанні та вихованні передбачає не лише розуміння значення та необхідності виконання та засвоєння діяльності (щонайперше учбової), спілкування та поведінки. Вона передбачає і врахування суті власне свідомості. Свідомість визначається як вища, притаманна лише людині, форма доцільного, ідеального психічного відображення дійсності, її об'єктивних сталих властивостей, що виконує регулятивну функцію щодо поведінки, діяльності, спілкування (Л.С.Виготський та ін.). Таким чином, у суті свідомості виокремлюється наявність цілеспрямованого психічного відображення, притому не наочно, чуттєво даних властивостей предметів і явищ, їх зв'язків, а уже знань про них. Об'єктами відображення є вже не самі предмети, а їх психічні образи. Процес усвідомлення реалізується лише в тому разі, коли предмет постає перед суб'єктом саме як його образ, тобто своєю ідеальною стороною (О.М.Леонтьєв). Відмітним у свідомості є й те, що відображенню підлягають об'єктивні, позбавлені пристрасного суб'єктивного визнання, властивості явищ, які відображаються. Свідомість, виходячи з визначення, також є вищим регулятором активності людини.

У психічному плані свідомість виступає як процес усвідомлення людиною навколишнього світу і себе, свого процесу пізнання, своєї діяльності (О.М. Леонтьєв). Тому “психологія... вирізняє... два етапи: акти пізнання та усвідомлення цих актів”, оскільки “неможливо одночасно і мислити і спостерігати ці думки. Свідомість є вторинним моментом” (Л.С. Виготський). У літературних джерелах уточнюється суть цієї думки. Так, Б.Ф. Ломов, вказуючи на те, що свідомість – це особливий рівень психічного відображення, відмічає, що вона – це не якийсь додатковий

поверх, який надбудовується над сенсорно-перцептивним рівнем, рівнем уявлення та словесно-мовленнєвим рівнем психічного відображення. Свідомість, на думку М.С.Шехтера, не стоїть над відчуттям та мисленням, вона є через них існуюче, осмислене відображення зовнішнього світу.

Виходячи з наведеного, можемо сказати, що свідомість представлена у психіці довільними, регульованими психічними функціями (довільне сприймання, довільне уявлення, довільна уява, довільна пам'ять тощо). Таким чином, у психолого-педагогічній науці розвиток усвідомленості діяльності пов'язується зі становленням у дитини психічних утворень вищих рівнів організації (за Л.С.Виготським – вищих психічних функцій) та формування довільної поведінки. Усвідомити, як зазначає Л.С. Виготський, - це певною мірою опанувати. Зокрема, усвідомленість учбової діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективно використання знань на практиці, довільна регульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність.

У цілому аналіз літературних джерел дає підстави виділити наступні найбільш загальні характеристики свідомості: 1) цілеспрямованість активності, спрямованої на відображення об'єктивної дійсності у формі ідеального; 2) предметність (відображення певного предмета); 3) відображення об'єктивних властивостей предмета, незалежно від ставлення до нього; 4) осмисленість відображення, розуміння його суті; 5) знакова опосередкованість (передусім мовою); 6) здатність до рефлексії (самопостереження, самоаналіз тощо); 7) можливість регуляції власної активності.

Розкриємо суть деяких позицій.

Усвідомлення має конкретний предмет, тобто те, що усвідомлюється людиною, стосовно якого предмета здійснюється її внутрішня діяльність (О.М. Леонт'єв). Предмет усвідомлення проходить передусім через процес мислення – він осмислюється. А “дія, що пройшла через призму думки, перетворюється вже в іншу дію – осмислену, усвідомлену і відтак довільну та вільну” (Л.С. Виготський). У такому плані усвідомлення розглядається як розуміння, тобто мисленнєвий процес, спрямований на виявлення в предметі загальних, істотних властивостей та зв'язків і здобуття знань про нього. Саме тому в літературі ми зустрічаємо думку, що усвідомлення – це знання плюс їх розуміння. Проте важливо з'ясувати, як співвідносяться ці складові. Знання можна розглядати як наслідок первинного рівня психічного відображення дійсності. Розуміння є вже власне усвідомленням і виступає як результат вторинного рівня психічного відображення. При цьому розуміння є процесом відтворювального мислення, пов'язаного з виявленням значення предмета.

Але, на думку О.М.Леонт'єва, предмет проходить через призму не лише мислення і розуміння, а й ставлення до нього суб'єкта – виявляється, який смисл він має для нього. Отже, найважливішою умовою і складовою усвідомлення є розуміння, проте його сутність ще не вичерпується змістом цього важливого мисленнєвого процесу. Будь-що усвідомлюється людиною-особистістю, яка має свій внутрішній світ, свій власний досвід.

Отже, усвідомлення залежить від досвіду особистості. Водночас воно є важливою умовою й одним з етапів набуття досвіду. Так, О.М. Леонт'єв

розрізняє 1) актуально усвідомлюване – зміст, що є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, безпосередньою її метою, і 2) те, що контролюється свідомістю, тобто зміст, що вже був актуально усвідомлюваним, став досвідом та увійшов до структури нинішньої актуально усвідомлюваної діяльності. Актуально усвідомлене в свою чергу переходить у структуру досвіду (у засвоєні знання, що застосовуються на практиці, вміння та ін.), який забезпечує ефективність діяльності учня і його поведінки в цілому. Отже, усвідомленість діяльності має розглядатися як показник її сформованості не обов'язково на рівні актуального, тобто того що здійснюється, сприймається, осмислюється в даний час, а й на рівні вже засвоєного.

Усвідомлення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Мова – його субстрат: засіб, умова та форма (С.Л.Рубінштейн). Виділення в предметі усвідомлюваного найістотнішого та його абстрагування здійснюються в актах словесного позначення; а словесно позначене стає усвідомленим (О.М. Леонтьєв). На думку О.П.Потебні, саме мова характеризує перехід від несвідомого до свідомого. При цьому вважається, що усвідомлюване – обов'язково відтворюване. Відтворення в слові є вербалізація (Дж. Уотсон, Л.С. Виготський, В.І. Лубовський та ін.). З огляду на це стверджується, що усвідомлене є те, про що людина може дати звіт (О.М. Леонтьєв). А адекватним до діяльності звіт буде лише в тому разі, коли через свідомість пройдуть хід подій, хід власної діяльності, коли логіка її виконання буде відтворена подумки (Г.М.Дульнев).

У звіті може відображатися минула, поточна чи майбутня діяльність. Відповідно й мовлення, у формі якого здійснюється звіт, буде фіксуючим, супроводжуючим чи плануючим. Найскладнішим є плануюче (В.І. Лубовський та ін.). Вміння дати звіт різного ступеня складності може розглядатися певним показником усвідомленості діяльності. Її рівень визначається і на основі доказовості звіту: чи може людина переказати, пояснити, довести зміст, спосіб дії тощо. При цьому про найвищий рівень свідчить обґрунтованість вербального звіту (Л.П. Добраєв, І.Г. Єременко, В.М. Синьов та ін.).

Якого висновку ми дійшли, аналізуючи наведені думки щодо різних аспектів сутності усвідомленості? Як можна визначити це поняття, розглядаючи його як характеристику учбової діяльності школярів з вадами розумового розвитку?

Виходячи з того, що свідомість у психічному плані виступає як процес усвідомлення, під ним ми розуміємо: 1) процес осмислення та розуміння усвідомлюваного, результатом чого є виділення найсуттєвішого; 2) вербалізацію усвідомленого; 3) практичне застосування усвідомленого з метою контролю ситуації, регуляції активності. Адже коли людина губить свідомість, вона не здатна усвідомлювати, тому вона не розуміє ситуацію, не розуміє що сталося, не може про це розповісти, не може тримати ситуацію під контролем, регулювати свою активність. Відповідно, показниками усвідомленості є: здатність вербалізувати процес своєї діяльності, вміння виділяти у вербальному звіті найсуттєвіше, опанування та регуляція свої внутрішньої та зовнішньої активності у формі діяльності, спілкування, поведінки, адже усвідомити – значить опанувати.

Оснoву усвідомлення становить пізнавальна діяльність на рівнях перцепції та уяви (створення образу предмета усвідомлення), мислення (розуміння сутності усвідомлюваного), мови і мовлення (його словесне позначення); результат – уміння вербалізувати, тобто словесно відтворити, пояснити, довести усвідомлюване та застосувати в діяльності (відтак, перетворивши її в довільну, цілеспрямовану, загалом – регульовану). Предметом усвідомлення в учнів є діяльність у цілому чи певна її сторона (внутрішня чи зовнішня; процес чи результат; змістова, операційна, організаційна, мотиваційна тощо) та етапи.

Крім таких найважливіших показників, як уміння звітувати про свою діяльність (яка здійснюється у певному часі), ступінь доказовості звіту, застосування осмисленого в діяльності, регульованість останньої, для характеристики усвідомлення учіння школярів використовують і такі його особливості: глибина, ясність, опосередкованість, узагальненість, співвідношення емоційних і логічних компонентів, що розкривають якусь певну його сторону (Л.П.Доблаєв). Так, глибина характеризується істотністю тих зв'язків, що відображаються у звіті. За ознакою ясності можна виділити такі ступені усвідомлення:

1) предмет належить до найбільш загальної категорії, але знання про нього та його категорію відсутні;

2) уже є знання про загальну категорію предмета, в ньому осмислюються лише загальні особливості,

3) у предметі розкриваються як загальні, так і конкретні його особливості.

Крім того, до конкретних проявів глибини усвідомлення відносять: уміння виділяти найістотніші властивості як у предметі в цілому, так і в його частинах; розуміння взаємозв'язку цілого та частин і їх властивостей; розуміння походження явищ та їх причин; уміння встановлювати в змісті логічні зв'язки тощо.

За ознакою ясності розрізняють такі рівні: 1) “відчуття” смислу, який не можна виразити словами; 2) можна виразити, але чужими словами; 3) можна виразити своїми словами.

На прикладі глибини та ясності усвідомлення бачимо, що розуміння кожної його особливості наповнюється змістом складових, які показують певний рівень проникнення думки в сутність явища. А результатом цього і, таким чином, найістотнішим його показником є здатність дитини застосувати в практичних діях усвідомлюване.

Як зазначалось, усвідомлення має свій предмет. З огляду на це усвідомлена учбова діяльність є тією, предметом осмислення якої виступає саме учіння, тобто діяльність учня, спрямована на опанування знань, умінь та навичок, усі її сторони. Мотиваційно-цільова та змістова сторони є обов'язковими та визначальними для її здійснення, є її умовами. Реалізація цих сторін та діяльності в цілому можлива завдяки дієвим сторонам – операційній та організаційній. В усвідомленні учіння особливе місце посідають саме дії, способи дій, що опановує дитина з метою досягнення як навчальних, так і корекційно-розвивальних цілей роботи педагога. Предметом усвідомлення можуть бути різні за характером і рівнем організації дії, що лежать в основі учіння. Це передусім дії, які

забезпечують аналітико-синтетичну діяльність мислення (процеси аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та їх похідні: порівняння, ототожнення, розрізнення, класифікація, структурування, систематизація та ін.); дії організаційного характеру (загальноучбові та загальнотрудові: аналіз завдання, планування, організація контроль, оцінка виконання); дії, оволодіння якими передбачає конкретний навчальний предмет у школі відповідно до специфіки знань та методів конкретної науки; а також дії, що становлять структуру власне учіння. Крім окреслених найважливіших дій, виділяються різноманітні внутрішні та зовнішні гностичні, а також практичні дії. Основою всіх внутрішніх, розумових дій є зовнішні, практичні, дії. Механізмом формування внутрішньої розумової діяльності є процес інтеріоризації зовнішньої практичної, спеціально побудованої відповідно до заданих вимог та особливостей (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, П.Я. Гальперін та ін.).

Важливим напрямом досліджень виявилось вивчення тих дій, які забезпечують власне процес усвідомлення матеріалу.<sup>1</sup> Безперечно, що усвідомлення як мислительний процес забезпечує аналітико-синтетична діяльність мозку і всі відповідні їй розумові дії; йдеться про особливе значення певної з них для розуміння сутності матеріалу. Так, К.Д. Ушинський пов'язує його з дією порівняння. Ймовірно, що ця думка є результатом аналізу практики шкільного навчання, спрямованої на опанування передусім, за сучасною термінологією, емпіричних знань на основі саме дії порівняння (В.В. Давидов та ін.). Оскільки здобути теоретичні знання, які відображають істотне, генетично висхідне, можна завдяки дії змістового аналізу, то необхідно розглядати усвідомлення у зв'язку не лише з дією порівняння, а й з дією аналізу. До того ж неправомірно пов'язувати аналіз лише зі здобуттям знань теоретичного характеру. Дія аналізу передбачається завжди, коли йдеться про спосіб здобуття знань. Вона є обов'язковою, первинною в будь-якій діяльності. Інша справа, що знання різних рівнів вимагають від аналізу різного ступеня глибини, оскільки в його результаті можуть відтворюватися не лише внутрішні, а й зовнішні ознаки предмета, що лежать відповідно в основі теоретичних та емпіричних знань. Тим часом аналіз та порівняння – це ті дії, що сприяють здобуттю знань різних рівнів на основі теоретичних та емпіричних узагальнень. Отже, говорячи про усвідомленість учбової діяльності, ми маємо на увазі передусім спосіб здобуття знань, який визначається діями аналізу, порівняння, узагальнення. Розвиток усвідомленості учіння передбачає формування насамперед цих загальних для всіх окремих проявів діяльності дій, а також конкретної системи дій, мета яких - розкрити зміст матеріалу (аналогічно до системи дій учбової діяльності за В.В. Давидовим).

Оскільки для усвідомлення мають значення мова та мовлення, важливим повинен бути процес розвитку в розумово відсталій дитині словесного опосередкування учіння. Воно передбачає становлення в неї передусім уміння словесно звітувати про власну діяльність у вигляді

<sup>1</sup> За теорією учбової діяльності (В.В. Давидов та ін.) до таких належать: обстеження умов учбової задачі; перетворення умов задачі для виявлення загального відношення об'єкта вивчення; моделювання виділеного відношення; перетворення моделі відношення для його вивчення; побудова системи часткових задач; контроль та оцінка загального способу розв'язання задачі.

фіксує, супроводжує та планує мовлення. Це передбачає розвиток у дитини вміння переказати, пояснити, довести зміст відтвореного. Водночас зауважимо, що становлення словесного опосередкування діяльності можливе за умови засвоєння дитиною необхідної для цього термінології і має починатися із звичайного вербального відтворення інструкції, умов виконання завдання.

У працях О.М.Леонт'єва знаходимо думку, що свідомі операції формуються спочатку як цілеспрямовані процеси. Становлення усвідомленості учіння починається з прийняття дитиною учбової мети, здійснення необхідної для її досягнення діяльності - діяльності учіння і оволодіння нею. Нагадаємо, що стосовно школяра з вадами інтелекту така діяльність є внутрішньою та зовнішньою його активністю, мета якої - засвоєння різних рівнів знань та відповідних способів дій. Її становлення відбувається у процесі розв'язання учбово-практичних завдань, спрямованих як на оволодіння знаннями, так і на практичне їх виконання. Вона полягає в опануванні послідовних етапів її здійснення (аналіз, планування, організація, практичне виконання, контроль, оцінка); змістової, організаційної, операційної та мотиваційної її сторін. А справді сформованою діяльністю вважається лише тоді, коли набуває рис усвідомленості та регульованості. Але виконання та засвоєння учнем діяльності само по собі ще не приводить до її усвідомлення. На становлення цієї ознаки учіння ще необхідно спеціально спрямовувати педагогічний процес (Г.М. Дульнев).

Таким чином, на основі проведеного аналізу проблеми можна зробити висновок, що усвідомленість учіння залежить насамперед від сформованості цілеспрямованої учбової діяльності; пізнавальних дій, які забезпечують процес усвідомлення матеріалу; словесного опосередкування діяльності. Активізація і становлення цієї характеристики активності в учнів вимагають спеціальної організації як навчання, так і учіння, оскільки учні усвідомлюють діяльність лише тоді, коли потрапляють у ситуацію необхідності усвідомити (О.М. Леонт'єв).

Важливість проведення теоретичного дослідження, результати якого наведено, зумовлені тим, що саме усвідомленість учіння розглядається найважливішою умовою здійснення та досягнення показників ефективності навчання, виховання та корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі, у якому перебувають діти з порушеннями психофізичного розвитку.

The article deals with the results of theoretical research of the consciousness category essence and its application in the special psychological-pedagogical science and practice.

**Keywords:** principle of consciousness in pedagogics, principle of unity of consciousness(psyches) and activity in psychology, consciousness.

*Отримано 8.11.2012*

## ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Наукова стаття присвячена проблемі розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів, визначені її основні тенденції і складові, теоретично обґрунтовано сутність процесу розвитку морально-естетичних почуттів особистості дитини в системі загальної і спеціальної освіти.

**Ключові слова:** почуття, емоційно-почуттєва сфера, морально-естетичні почуття, розумово відсталі учні.

Научная статья раскрывает основные особенности развития морально-эстетических чувств умственно отсталых школьников, определены ее основные тенденции и составляющие, теоретически обоснована сущность процесса развития морально-эстетических чувств личности ребенка в системе общего и специального образования.

**Ключевые слова:** чувства, эмоционально-чувственная сфера, морально-эстетические чувства, умственно отсталые школьники.

В останні роки в Україні розробляється принципово новий підхід до проблеми розвитку особистості. Демократизація і гуманізація національної системи освіти зумовлюють виняткову актуальність проблем морально-естетичного виховання школярів. Сучасний рівень розвитку нашого суспільства піднявся на такий ступінь етичної зрілості, коли моральні норми виправдовують і виконують своє призначення тільки у взаємодії з естетичними початками. Із афективної галузі, яка охоплює емоційну сферу учнів, впливає одна з провідних складових морально-естетичного виховання - формування морально-естетичних почуттів. У Державній національній програмі "Освіта" / Україна ХХІ століття/ підкреслюється, що формування гармонійно розвиненої особистості потребує високої культури розуму та почуттів, зокрема морально-естетичних, які є головною ланкою з провідних складових морально-естетичного виховання. Гармонійне поєднання розумового і фізичного розвитку, моральної чистоти і естетичного ставлення до життя та мистецтва - умова формування цілісної особистості. Правильно здійснюваний морально-естетичний розвиток завжди пов'язаний з удосконаленням багатьох якостей дитини. Розвиток особистості дитини, виховання у неї морально-естетичної форми суспільної свідомості, засвоєння морально-естетичних цінностей, відповідно до принципів, норм і проявів естетики і моралі – складний педагогічний процес, у основі якого лежить правильний та гармонійний розвиток почуттів [4]. В наш час проблема формування морально-естетичних почуттів, розвитку особистості,



формування естетичної культури школярів є одним із найважливіших завдань, які постають перед школою.

Нерозробленість даної проблеми на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної теорії та практики – це не єдиний аспект, що ускладнює процес виховання морально-естетичних почуттів у підростаючого покоління.

Теоретичні аспекти проблеми формування почуттів та високогуманної особистості у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях К. Альбуханової-Славської, С. Бакуліної, І. Беха, Л. Божович, М. Гагаріна, О. Леонтьєва, В. Ільїна, О. Киричук, Г. Костюка, О. Прушковської, С. Рубінштейн, О. Савченко, Л. Степаненко, К. Черної та ін. Вітчизняна психолого-педагогічна наука вважає, що основою формування позитивних рис особистості постає єдність свідомості, почуттів і поведінки. Це визначення посідає вагомe місце у процесі розвитку морально-естетичних почуттів, адже, як зазначають вчені, морально-естетичні цінності засвоюються шляхом переживання, а не шляхом логічного запам'ятовування. Значущим для виховання першооснов морально-естетичної культури у шкільному віці є розвиток емоційної сфери, гуманістичних почуттів.

У психології почуття розглядаються як специфічні людські узагальнені переживання ставлень до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість або сум, гнів, сором тощо [2]. Почуття розкриваються як соціальне ставлення людини до власної діяльності, до задоволення вищих потреб. Природа почуттів полягає в емоційно-інтелектуальній реакції людини на значущі явища навколишньої дійсності, яка, будучи одним з основних, вихідних компонентів свідомості особистості, реалізується в її потенційній психологічній здатності адекватно реагувати в тій чи іншій ситуації, а також у прагненні до діяльності, тобто до творчого самовираження. Почуття є інструментами пізнання світу, соціально-психологічної адаптованості, включення у суспільство, власне соціального розвитку особистості. Почуття лежать в основі виховного процесу, їх формування є необхідною умовою розвитку дитини як особистості. Самих по собі знань, мотивів, ідеалів, норм поведінки не досить для того, щоб вони керували дитиною, достатньо лише тоді, коли знання проходять через емоційну сферу – тобто переживаються. Почуття завжди стоїть на варті свідомості, а морально-естетичні почуття – це світло, яке освітлює шлях людських вчинків. В розвитку морально-естетичних почуттів визначна роль належить здатності особистості співпереживати. Механізмом її розвитку, як і багатьох інших морально-естетичних якостей, виступає уява. Без неї неможливі емоційні передбачення, переживання радості іншої людини і співчуття їй. У процесі формування особистості почуття організуються в ієрархічну систему, в якій одні почуття займають провідне становище, інші залишаються потенційними нереалізованими тенденціями. Виділяють притаманні тільки людині вищі емоції або почуття, які переживаються у ситуації задоволення-незадоволення соціальних потреб, зокрема такі, як інтелектуальні, моральні та естетичні [5]. Рівень духовного розвитку людини оцінюють за тим, якою мірою їй властиві ці почуття. У вищих почуттях яскраво виявляються їхні інтелектуальні, емоційні та вольові

компоненти. Вищі почуття – моральні, естетичні та інтелектуальні є не лише особистим переживанням, а й засобом виховного впливу на інших.

Дослідники вважали, що морально-естетичні почуття слід вивчати у ракурсі чуттєво-теоретичної площини реальних цінностей об'єктивного світу, суб'єктивних ціннісних орієнтацій та світогляду людини. Морально-естетичні почуття, за визначенням М. Гагаріна, є суб'єктивним відношенням, емоційним ставленням людини до соціальної дійсності, навколишнього середовища. Морально-естетичні почуття – це головна ланка з провідних складових морально-естетичного виховання, вони являються важливою формою переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, що характеризуються відносною сталістю [3]. Морально-естетичними почуттями психологи називають будь-яке почуття за наявності в ньому ставлення до іншої людини, до власної поведінки, скрізь сприймання прекрасного у творах мистецтва, оточуючої дійсності, а також морально-естетичної оцінки чи морально-естетичного мотиву. Морально-естетичні почуття виникають у зв'язку з пізнавальними процесами, відчуттями, сприйняттям, уявленнями. Почуття виступають не лише як форма закріплення соціального досвіду в свідомості людини, а й є основою формування морально-естетичних ставлень, кінцевим результатом сформованості яких є морально-естетичне виховання особистості. Морально-естетичні почуття безпосередньо пов'язані з переживанням, саме через переживання реалізується потенційна здатність особистості до емоційного сприйняття навколишнього світу. У той же час морально-естетичні почуття відрізняються від інших почуттів надзвичайною інтелектуальною силою. Завдяки морально-естетичним почуттям вибудовується міжособистісна поведінка. Слід підкреслити, що емоційне та інтелектуальне знаходяться в свідомості в органічній єдності. У почуттях тісно поєднані відображення дійсності та ставлення до неї, де визначальним є ставлення. Звідси зрозуміло, що морально-естетичні почуття опосередковуються розумом, який робить їх інтелектуалізованими, усвідомленими.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показує, що проблема розвитку морально-естетичних почуттів у розумово відсталих дітей і в теоретичному, і в практичному планах була розроблена меншою мірою, ніж у загальній психології та педагогіці. У дослідженнях науковців І. Бгажнокової, О. Белкіна, М. Буфетова, Л. Виготського, О. Вержиховської, М. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Мачихіної, О. Михайлової, С. Ніколаєва, В. Синьова, Е. Ютрини розглядаються окремі питання діагностики моральної та естетичної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, форм, змісту формування моральних та естетичних почуттів. Процес морально-естетичного розвитку таких дітей розглядається передусім через призму морально-естетичної свідомості, а саме: морально-естетичних знань, поглядів, переконань. Однак, незважаючи на це, питання розвитку морально-естетичних почуттів дитини з вадами інтелекту в цілому залишається недостатньо вирішеним.

Як і всі інші діти, розумово відсталі діти впродовж всіх років свого життя розвиваються. Л. Виготський підкреслював, що "Психіка розвивається навіть при самих глибоких вадах розумової відсталості". Допоміжна школа

покликана формувати у своїх вихованців почуття товариства, колективізму, пошани до старших людей, що піклуються про них, почуття задоволення від досягнутих в праці і навчанні успіхів [6]. На шляху до досягнення цих цілей перед вихователями допоміжних шкіл постає багато труднощів, обумовлених особливостями розвитку розумово відсталих дітей. Але потрібно згадати про те, що розвиток та формування емоційно-почуттєвої сфери дітей з вадами інтелектуального розвитку має свої особливості. У дитини з вадами інтелектуального розвитку наявність в емоційній сфері грубих первинних змін сприяє своєрідному психопатологічному формуванню характеру, нових негативних його якостей, різко ускладнюють корекцію основного психічного дефекту. Незрілість особистості розумово відсталої дитини, обумовлена в першу чергу особливостями розвитку його потреб і інтелекту, виявляється у ряді особливостей його почуттєвої сфери.

Почуттєва сфера розумово відсталих учнів, особливо молодших класів, характеризується незрілістю. Діти схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків почуттів. У цьому відношенні вони дещо нагадують малюків. Їхні переживання примітивні, полюсні, вони відчують тільки або задоволення, або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань у них майже не проявляються. Ось чому вивчення емоцій і почуттів розумово відсталої дитини, їх формування та виховання мають настільки важливе значення. Поряд із специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталої дитини, що виявляється, перш за все, в її незрілості і істотній недорозвиненості, бідності і недиференційованості, пов'язаною переважно з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів [4]. Незрілість емоцій і почуттів розумово відсталої дитини обумовлена в першу чергу особливостями розвитку її потреб, мотивів та інтелекту. У дитини з вадами інтелектуального розвитку дуже слабо розвинені потреби в нових враженнях, допитливість, пізнавальні інтереси, мало виражені спонукання до здійснення нових видів діяльності. У розумово відсталих дітей часто спостерігається порушення діяльності будь-якого з пізнавальних процесів, що призводить до розладу свідомості таких дітей.

За даними Г. Дульнева, С. Рубінштейн, Ж. Шиф, почуття дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не завжди диференційовані, адекватні, непропорційні впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. Тому в одних дітей спостерігається підвищена сила й інертність переживань без важливих на те причин, в інших – переживання характеризуються поверховістю, їх настрої швидко змінюється незалежно від ситуацій [3]. За даними І.Єременка у розумово відсталих дітей спостерігається дуже підвищена емоційно-почуттєва збудливість, нестійкість, легко з'являються стресові ситуації, афективні спалахи, розлади настрою, або навпаки, емоційна пасивність, сталість депресивного стану, байдужість, вузькість діапазону переживань. Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить до неправильного контролю їх в незнайомих ситуаціях (О. Белкін, М. Буфетов, Л. Виготський, І. Єременко, В. Синьов та ін.).

Слабкість регуляції почуттів є причиною того, що у учнів допоміжної школи пізно формуються моральні та естетичні якості. У них із

запізненням і труднощами формуються так звані вищі морально-естетичні почуття: гордості, обов'язку, співпереживання, успіху, доброти, гумору, сорому, вдячності, товаришкості, людяності, совісті, прекрасного, патріотизму, милосердя, насолоди, власної гідності, справедливості, краси, щастя, достоїнства та ін. На відміну від нормального школяра, у розумово відсталій дитині із значним запізненням та тільки при своєчасно спланованій корекційно-виховній роботі відбувається формування морально-естетичних почуттів. Незрілість в емоційній сфері в молодшому шкільному віці ще різкіше виявляється в підлітковий період, коли перед дитиною ставляться завдання, що вимагає складної і опосередкованої форми діяльності. Шкільний вік розумово відсталих дітей відрізняється рядом особливостей і вимагає від дитини цілком нових видів психічної діяльності.

Для емоційної сфери розумово відсталій дитині характерні малодиференційованість, бідність переживань. Як зазначає Б. Шостак, її "почуття одноманітні, нестійкі, обмежуються двома крайніми станами (задоволення або незадоволення), виникають тільки при безпосередньому впливі того чи іншого подразника". Тобто, переживання розумово відсталій дитини примітивні і ще немає диференційованих тонких відтінків переживань. Це пояснюється тим, що у такої дитини є наявність примітивних потреб. Слабкість думки, інтелекту розумово відсталій дитини і незрілість, примітивність мотиваційно-потребової сфери гальмують формування вищих почуттів, а саме моральних, інтелектуальних та естетичних [2]. Науковці стверджують, що вищі почуття у дитини з вадами розумового розвитку можуть бути сформовані лише за умови цілісного, системного впливу на розвиток особистості, організації виховуючої діяльності, систематичної корекційної роботи.

В. Петрова вказує, що вікові особливості емоційних реакцій, станів і почуттів розумово відсталих учнів відрізняються значною мірою від формування почуттів нормально розвинутих учнів [5]. Як зазначає А. Белкін: "Учні з вадами розумового розвитку, на відміну від учнів масової школи, не відчують тонко і гостро обман, виявлення великого глибокого і доброзичливого почуття, піднесення або радості чи страждання. Свої емоційні переживання дитина з вадами розумового розвитку, як правило, передає вербально, вона немовби відсторонює від себе власні емоції, почуття, психічні стани. У учнів масової школи навпаки, емоційно-почуттєва сфера владарює над усіма іншими сторонами життя людини, надає їм свого забарвлення та виразності".

Зовнішнє відтворення почуттів учнів з вадами розумового розвитку має безпосередній та бурхливий характер, тому процес розвитку морально-естетичних почуттів в допоміжній школі повинен мати свою специфіку [5]. Морально-естетичні почуття формуються в процесі емоційного реагування на взаємини дітей під час трудової, навчальної, ігрової діяльності і виявляються спочатку у вигляді прихильності дитини до батьків, до колективу, до друзів. Так дослідження А. Белкіна, В. Василевської, І. Дмитрієвої, Л. Занкова, Р. Луцькіної, Б. Пінського, В. Петрової та ін. показало, що вирішальне значення у формуванні цих почуттів мають

виховання і навчання. Дійсно, почуття, як продукт роботи розуму дитини, є прямим відображенням її поведінки. Чисті, радісні почуття, спрямовані на сприймання життя у всій його красі, притаманні дитячій душі, є найкращим свідченням правильності виховання духовної високогуманної особистості. Як стверджує у своїх працях І.Дмитрієва: "У учнів з вадами інтелектуального розвитку значно легше формуються найпростіші емоційні переживання, ніж вищі, свідомо регульовані духовні почуття, зокрема естетичні та моральні. Недостатня диференційованість переживань, егоцентрична направленість, слабкість процесів інтелектуальної регуляції утруднюють процес формування вищих почуттів: моральних, естетичних та інтелектуальних у дітей з вадами інтелектуального розвитку [4].

Вікові особливості мислення, обмеженість власного досвіду і в той же час невелика емоційна сприйнятливність розумово відсталих учнів визначають своєрідність морально-естетичних почуттів дітей даної категорії. Знання особливостей сформованості емоційно-почуттєвої сфери учнів з вадами розумового та психічного розвитку є неодмінним чинником морально-естетичного виховання. Своєрідне накопичення емоцій, під впливом яких зароджуються та формуються складні морально-естетичні почуття, є могутнім стимулом подальшого пізнання життя та самовдосконалення. Зрозуміти дитяче почуття, віднайти його витoki, спромогтися викликати прагнення до світлого, гуманного, прекрасного – це відчутти дитячу душу [1]. Морально-естетичні почуття формуються у розумово відсталих дітей при вирішальному впливі виховання і виявляються в емоціях полюсних переживань гармонії і дисгармонії, радості та смутку, піднесеного і низького, прекрасного і огидного [4]. Розвиток морально-естетичних почуттів веде, як правило, до підвищення морально-естетичної свідомості. Але необхідно враховувати розвиток психіки та емоційно-почуттєвої сфери дитини з вадами інтелектуального та психофізичного розвитку перед тим, як планувати корекційно-виховну роботу з розвитку морально-естетичних почуттів.

Питання розвитку морально-естетичних почуттів особистості являється актуальним для сучасного суспільства. Розвиток особистості дитини, полягає у гармонійному розвитку всіх її психічних процесів, а також важливе місце у цьому багатогранному процесі відіграє розвиток морально-естетичних почуттів. Особливу роль у процесі пізнання особистістю оточуючої дійсності відіграють морально-естетичні почуття. Регулятором морально-естетичної поведінки особистості виступає її совість, що представляє емоційно-оціночне ставлення до власних вчинків. Це відношення з'являється в разі надійного засвоєння норм етики і моральності у вимогах суспільства до поведінки дитини.

Отже, емоційно-почуттєва сфера розумово відсталі дитини характеризується цілою ланкою специфічних рис. Вивчення емоцій і почуттів такої дитини, правильне їх формування та виховання, сприяє формуванню її характеру, нових позитивних властивостей особистості і в кінцевому підсумку, корекції основного психічного дефекту. Знання особливостей емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталі дитини забезпечуватиме ефективність виховання у неї морально-естетичних почуттів, що в свою чергу

сприятиме формуванню нового рівня сприймання себе як громадянина, члена суспільства з його взаєминами співробітництва і взаємодопомоги, з його соціальними вимогами та морально-естетичними цінностями.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1981.
3. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 228 с.
4. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія. – Слов'янськ: 2008.
5. Петрова В.Г. Роль емоціонально-волевої сфери в пізнавальній діяльності умственно отсталых учащихся // Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сб. науч. тр. – М., 1993. – С. 34-48.
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

The scientific article exposes the basic features of development of moral-aesthetic senses mentally backward schoolchildren, its basic tendencies and constituents are certain, in theory essence of process of development of moral-aesthetic senses of personality of child is grounded in the system of universal and special education.

**Keywords:** senses, emotional-perceptible sphere, moral-aesthetic senses, mentally backward schoolchildren.

*Отримано 09.11.2012*

УДК 376.1-056.37

*О.В. Чеботарьова*

#### РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ЗАСОБОМ КОНСТРУЮВАННЯ

У статті розкрито корекційну спрямованість змісту конструювання дітей із розумовою відсталістю у спеціальних дошкільних закладах. Охарактеризовано завдання та зміст конструктивної діяльності розумово відсталих дітей за роками навчання.

**Ключові слова:** пізнавальна діяльність, розумово відсталі дошкільники, корекційна спрямованість конструктивної діяльності.

В статті раскрыто корекційну направленість содержания конструювання дітей з умовною відсталістю в спеціалізованих дошкільних установах. Охарактеризовані задачі і содержание конструктивної діяльності умовно відсталих дітей по роках навчання.

**Ключевые слова:** пізнавальна діяльність, умовно відсталі дошкільники, корекційна направленість конструктивної діяльності.

Розвиток пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку з умовною відсталістю посідає центральне місце в усій системі корекційно-розвивального навчання у спеціальних дошкільних установах. Це пояснюється значенням, яке має процес пізнавальної діяльності для психічного розвитку дитини, для засвоєння нею соціального досвіду.

Пізнавальна діяльність (cognitive activity) – процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення [1].

Одним із ефективних засобів корекційного впливу на розвиток пізнавальних процесів дошкільників з умовною відсталістю виступає спеціально організована конструктивна діяльність.

Конструювання – один з видів продуктивної діяльності дошкільників, який поряд з грою та ліпленням, аплікацією, ручною працею, малюванням, має важливе значення для пізнавального розвитку дітей (О.П. Гаврилушкіна, Е.К. Гульянц, С.І. Давидова, О.А. Єкжанова, Л.В. Каліннікова, О.А. Стребелева, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова та ін.) [2, 3, 4, 5].

У процесі конструювання у дітей з умовною відсталістю відбувається розвиток усіх пізнавальних процесів, зокрема мислення, сприймання, пам'яті, мовлення, формування розумових дій аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, удосконалюється зорово-моторна координація, дрібна та загальна моторика, збагачується сенсорний досвід за умов спеціально організованого корекційного навчання. Саме у процесі цієї діяльності можна створити необхідні передумови щодо подальшого навчання дитини у спеціальній школі – уміння та бажання трудитися, виконувати завдання у відповідності до поставленої мети, доводити його до кінця, працювати поруч та разом з дорослими та однолітками, елементарно планувати роботу, розповідати про зміст виконаного тощо (В.І. Бондар, О.М. Граборов, Г.М. Дульнєв, В.Ю. Карвяліс, Г.М. Мерсіянова, Н.П. Павлова, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна та ін.).

Конструювання пов'язано з моделюванням як реально існуючих, так і створених за власним задумом об'єктів. У процесі конструювання у дитини розвиваються навички зорово-моторної координації, формуються знання про моделювання простору на основі засвоєння просторових міжпредметних відношень, різних способів побудови будівель – надбудовування, прибудовування, комбінування, конструювання за завданням дорослого, власним задумом.

Конструктивну діяльність у умовно відсталих дошкільників

необхідно формувати у процесі навчання предметним діям, максимально використовуючи здатність дітей до наслідування [2,4]. Виконуючи дії за наслідуванням, вони починають спільно з дорослим створювати найпростіші будівлі з кубиків, паличок та іншого будівельного матеріалу; гратися із цими конструкціями, називаючи їх словами. Педагог підводить дітей до розуміння того, що будівлі відображають реальні предмети. У ході цілеспрямованої роботи у дітей з розумовою відсталістю формуються елементи предметно-ігрової діяльності: вони навчаються ігровим діям та засвоюють уміння виконувати елементарні побудови за наслідуванням.

Формування та розвиток пізнавальних процесів у дошкільників з розумовою відсталістю буде ефективним за умов залучення дітей до різних видів конструктивної діяльності, процесу створення будівель, засвоєння деяких просторових відношень між предметами і побудовами. У процесі створення будівель діти враховують характеристики деталей будівельного матеріалу (високий - низький, довгий - короткий, великий - маленький і т.д.), пізнають просторові відношення предметів ("Постав кубик на цеглинку", "Постав кубик поруч із цеглинкою"). Дошкільники опановують способи перетворення предметних відношень у процесі надбудовування, прибудовування, комбінування предметів і елементів усередині них.

На заняттях, які проводить вчитель-дефектолог, розвиток пізнавальної діяльності відбувається за умов виконання дітьми завдань з використанням різних сучасних будівельних матеріалів: наборів дерев'яних деталей, плоских паличок, різноманітних конструкторів, м'яких модулів та ін. Систематичне й цілеспрямоване навчання з різними конструктивними матеріалами дозволяє підвести розумово відсталіх дітей до опанування способами моделювання, формування стійкого інтересу до цього виду діяльності.

Сприятиме також розвитку пізнавальної діяльності використання в навчанні *фланелеграфа* та *настінної (магнітної) дошки*. Фланелеграф слід використовувати при проведенні підготовчих ігор на моделювання просторових відношень предметів, при побудові конструкцій на площині, згодом - при складанні спеціально підготовлених розрізних картинок тощо. Використання магнітної дошки розширює можливості застосування навіть знайомих прийомів навчання, підвищує зацікавленість дітей у процесі виконання завдань.

Завдяки стимулюванню й заохоченню дітей будівельними іграми у вільний від занять час, допомозі дітям розгортати сюжет, використовуючи наявні конструктивні знання та вміння, розкриваються можливості створення знайомих будівель та їхніх варіантів з різноманітних будівельних наборів.

У розробленій нами новій програмі з формування конструктивної діяльності у розумово відсталіх дітей дошкільного віку, яка відображена у розробленій *Програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю* і розрахована на 4 роки навчання, одним із провідних напрямів корекційно-виховної роботи є розвиток пізнавальної діяльності дітей.

Зокрема, на початковому етапі навчання активізація пізнавальної діяльності у процесі навчання конструюванню забезпечується через



збагачення сенсорного досвіду дошкільників [6]. За допомогою тактильного, м'язового відчуття, зорового сприймання через предметну діяльність діти починають розрізняти форму, розмір, колір предметів.

У процесі предметно-практичної діяльності у дітей відбувається розвиток розумових дій аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення. Дошкільників спонукають до прояву винахідливості у процесі складання іграшки, вчать вибирати предмети відповідної форми, розміру, кольору. Педагоги навчають дітей способу добору предметів за якоюсь однією ознакою.

Особлива увага приділяється вихованню у дошкільників зосередженості, уміння спокійно, не відволікаючись, займатись протягом певного часу якоюсь однією справою, розвитку стійкості уваги.

Важливим є формування особистісних позитивних якостей дитини, зокрема позитивного ставлення та інтересу до конструктивної діяльності; формування навичок співробітництва з дорослим та однолітками у процесі гри, способів засвоєння суспільного досвіду: діяти за наслідуванням, вказівним жестом, демонстрацією, словесною інструкцією.

*На другому році навчання* у спеціальному закладі зміст корекційно-розвивальних занять спрямований на подальшу активізацію пізнавальної діяльності дошкільників з розумовою відсталістю. Педагоги розвивають у дітей інтерес до конструювання, вчать під керівництвом дорослого аналізувати зразки; сприймати форму, розмір, просторові відношення елементів у конструкціях.

Діти навчаються розташовувати деталі конструкторів горизонтально і вертикально, щільно одну від одної, на певній відстані, споруджувати нескладні будівлі за показом вчителя-дефектолога і використовувати їх у процесі гри.

Також дітей навчають співвідношенню просторових характеристик будівель (висота, ширина, довжина); використовувати в мовленні слова, які відображають співвідношення за величиною (великий – малий, довгий – короткий, високий – низький), порівнювати предмети за розміром, розвивають просторові уявлення (внизу – вгорі, біля, поруч, близько – далеко).

Педагоги навчають дітей розрізняти і правильно називати основні будівельні деталі (цеглинка, кубик, пластина, брусок); виділяти основні елементи конструкції, добирати до неї потрібні елементи будівельних наборів, знати їх призначення в предметі; називати частини конструкції, пояснювати, з чого зроблені; передавати в конструкції цілісний предмет; замінювати одні елементи будівельного матеріалу іншими (за різноманітними зразками); використовувати набуті вміння в процесі будівельних ігор.

Особлива увага звертається на особистісне зростання дошкільника: виховання інтересу до конструктивної діяльності, розвиток позитивних особистісних характеристик - наполегливості, старанності, прагнення закінчити розпочату роботу, виконання елементарних трудових доручень (скласти матеріали у коробку тощо) .

*На третьому році навчання* корекційно-розвивальна спрямованість занять здійснюється через навчання розрізненню деталей будівельного

матеріалу (кубик, пластина, брусок); використанню деталей з урахуванням їх конструктивних властивостей (стійкості, форми, розміру).

Важливим у процесі корекційно-розвивальної роботи є формування у дошкільників вміння аналізувати зразки будівель; виділяти частини, деталі частин і цілого (форму, розмір, пояснювати їх просторове розташування); порівняння схожих фігур; формування узагальненого уявлення про будівлі, що конструюються, добирання згідно із зразком необхідних елементів будівельних наборів; відтворення сприйнятого у зв'язному мовленні.

Дошкільників навчають використовувати набуті вміння для створення будівель, необхідних для розгортання або продовження сюжетно-рольової гри.

На цьому етапі навчання педагог-дефектолог ознайомлює дітей з новими видами конструктивних матеріалів. Дітей навчають створювати моделі різних будинків за конструкцією-зразком, використовуючи для цього будівельні набори, геометричний матеріал, магнітну мозаїку; використовувати нові вивчені слова у зв'язному мовленні.

Посилюється увага педагогів на виховання у дітей працьовитості, уміння доводити почату справу до кінця. Продовжується формування в дітей інтересу до конструктивної діяльності, заохочення ініціативи дитини на заняттях і у вільний час.

*На четвертому році навчання* на заняттях з конструювання продовжується цілеспрямований розвиток пізнавальної діяльності дошкільників з розумовою відсталістю з метою адаптації їх до соціуму та підготовки до навчання у спеціальній школі. Шляхом навчання діти самостійно аналізують зразки будівель, виокремлюють частини, встановлюють їх функціональне призначення і просторове розташування; на основі аналізу вчителя-дефектолога планують процес конструювання. Дошкільників вчать самостійно аналізувати задані умови і відповідно до них створювати власні конструкції. Важливим є формування у дітей узагальнених уявлень про об'єкти, що конструюються. У процесі навчання дітей ознайомлюють з новими деталями та їх властивостями, різноманітними за формою і розміром пластинами (довгі і широкі, квадратні й трикутні), брусками і циліндрами.

Під час спорудження колективних будівель увага дітей спрямовується на встановлення взаємовідносин з однолітками, прояв самостійності та ініціативи. Будуючи колективні будівлі (зоопарк, вулиця, дитячий садок), дошкільників навчають працювати разом, об'єднувати свої будівлі відповідно до єдиного задуму.

У процесі навчання конструюванню у дітей розвивається творча уява, художній смак, удосконалюються навички складання конструкцій, виховуються охайність, спритність, старанність.

Слід зазначити, що на всіх етапах навчання конструюванню значна увага повинна приділятися розвитку мовлення дитини. Розширюється словниковий запас слів дитини, удосконалюється зв'язне мовлення вихованців.

Зокрема, здійснюючи конструктивні дії, аналізуючи об'єкти, плануючи з допомогою дорослого свою діяльність, даючи словесний звіт про виконані дії, розумово відсталі діти засвоюють необхідні слова, їхнє

значення, що в цілому сприяє їхньому мовленнєвому розвитку.

Основними завданнями четвертого року навчання є формування в дітей позитивного ставлення до конструктивної діяльності; розвиток умінь дітей створювати самостійні предметні будівлі, поступово переходячи до створення сюжетних композицій; навчання правильному відтворенню основних властивостей і відношень предметів у різних видах конструктивної діяльності; навчання аналізувати зразок, використовуючи для будівель конструкції-зразки; формування вмінь створювати сюжетні композиції й будівлі за зразком та задумом; залучення до колективної конструктивної діяльності у процесі створення знайомих образів і сюжетів; виховання в дітей ціннісного ставлення до своїх робіт і робіт однолітків.

Ефективність корекційно-розвивальної роботи у процесі конструктивної діяльності дітей забезпечується застосуванням педагогами будівельно-конструктивні ігор та вправ. Ігри, основою яких є зведення конструкцій, мають багато спільного з трудовою діяльністю, сприяють формуванню у дошкільників з розумовою відсталістю уміння ставити мету, планувати послідовність операцій, добирати необхідний матеріал, оцінювати результати роботи з допомогою педагога, реалізовувати задум гри.

Ігри з будівельним матеріалом приносять дітям емоційну насолоду, почуття радості від вирішення різноманітних конструкційних завдань, зміцнюють віру в свої сили, виховують почуття власної гідності. Завдяки постійному вправлянню рухи дошкільників стають точнішими, швидшими, спритнішими, краще піддаються зоровому контролю, поліпшується узгоджена робота м'язів. Ознайомлення з будівлями і спорудами, архітектурними пам'ятками розвиває у дошкільників смак, інтерес до архітектури. У грі відбувається формування рис характеру, необхідних для подолання труднощів у дорослому житті.

Важливо, щоб на заключному етапі навчання конструювання у спеціальному дошкільному закладі у дітей з розумовою відсталістю виникало бажання до самостійного вибору практичних способів реалізації поставлених конструктивних завдань. Реалізація такого завдання можлива за умови використання педагогом спеціальних методичних прийомів: (від безпосереднього показу- на початкових етапах, до самостійності – на заключному). У результаті спеціального корекційно-розвивального навчання у дошкільників не тільки формуються окремі конструктивні знання та вміння, виникають необхідні образи-еталони, а й виявляється здатність застосовувати засвоєний матеріал у процесі вирішення подібних пізнавальних завдань, відбувається опанування розумовими діями.

Своєчасне опанування конструктивною діяльністю є важливим в плані підготовки дитини до подальшого навчання у спеціальній школі, оскільки саме у процесі цієї діяльності формуються необхідні для навчання передумови: сприймання навчального матеріалу, уміння та бажання трудитися, виконувати завдання у відповідності до поставленої мети, доводити роботи до кінця, працювати разом та поруч з дорослими та однолітками, елементарно планувати роботу, передавати словесно зміст виконаного тощо.

Отже, процес конструювання дітей з розумовою відсталістю має значні корекційно-розвивальні можливості щодо розвитку їхньої пізнавальної

діяльності. У спеціально організованому процесі навчання з'являється можливість корекційного впливу на психофізичний розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах розвитку, що сприятиме успішному подальшому навчанні її у спеціальній школі.

#### Список використаних джерел

1. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.:Знання, 2008. – 359с.
2. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. / О. П Гаврилушкина, Н.Д. Соколова – Книга для воспитателя. – М.: Просвещение, 1985. – 78с.
3. Катаева А.А. / Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208с.
4. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя – М.: "БУКМАСТЕР", 1993. – 191 с: ил.
6. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.:КАРО, 2005.- 304с.

The features of constructive activity organization preschoolers with mental retardation are described in the article. Tasks and kinds of the organized constructive activity of children with mental retardation are characterized.

**Keywords:** constructive activity, mental retarded preschoolers, correction orientation of constructive activity.

*Отримано 13. 11.2012*

УДК 378.147:376.112.4

*Г.И. Якубель,  
В.В. Радыгина*

#### ОЛИМПИАДА ПО ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Статті пропонується авторський досвід проведення студентської олімпіади з педагогіки на факультеті спеціальної освіти педагогічного університету. Наводяться зразки теоретичних та практичних навчально-творчих завдань.

**Ключові слова:** педагогіка, корекційна педагогіка, студенти, олімпіада з педагогіки, навчально-творчі завдання.

В статье представлен авторский опыт проведения студенческой олимпиады по педагогике на факультете специального образования педагогического университета. Приводятся образцы теоретических и практических учебно-творческих заданий.

**Ключевые слова:** педагогика, коррекционная педагогика, студенты, олимпиада по педагогике, учебно-творческие задания.

Олимпиада – товарищеское соревнование учащихся или студентов в выполнении заданий творческого характера по той или иной учебной дисциплине. Будучи одной из массовых форм организации обучения, олимпиада способствует проверке качества теоретической и практической подготовки обучающихся, стимулирует их к более активной работе по усвоению знаний и умений, содействует выявлению талантливой молодёжи.

Олимпиадное движение в наши дни не только получило большое развитие в учреждениях образования, но и стало объектом целенаправленного научного исследования. Теоретические и методические аспекты проведения школьных олимпиад по различным предметам раскрыты в диссертациях Б.П. Виравеца, А.А. Дарамаевой, Т.Н. Лубинской, А.В. Мальцева, Т.А. Махмудова, Н.С. Николаева, О.Ю. Овчинникова, Л.Б. Огурэ (Россия), С.А. Гуцановича, В.В. Гинчук, В.И. Кота(Беларусь). Что касается вопросов организации олимпиад по учебным дисциплинам в учреждениях высшего образования, то им посвящено гораздо меньшее количество работ (А. Попов и С. Мищенко [1], Л.А. Пушкарёва[3], А. Шейпак и Г. Козлова [5]). И лишь в единичных публикациях отражён опыт проведения олимпиады по педагогике (С.А. Пуйман и В.В. Чет [2, с. 113-121], В.Н. Сергеев [4]).

В этой связи, преподавателям факультета специального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка пришлось разрабатывать методику проведения олимпиады по педагогике в процессе профессиональной подготовки учителей-дефектологов. Впервые это мероприятие было организовано на факультете в 2007 году. С тех пор олимпиада проводится ежегодно в марте месяце и к настоящему времени обрела черты традиции, став одним из значимых творческих дел, составляющих "визитную карточку" факультета. Подготовка и проведение олимпиады возложены на коллектив кафедры основ специальной педагогики и психологии.

Критическое осмысление нашего опыта позволило выделить следующие принципиальные моменты, обуславливающие успех студенческой олимпиады как средства профессионально-творческого развития будущих специалистов: **1. Преимущество.** В олимпиаде по педагогике на факультете специального образования участвуют студенты I-III курсов. Они только начинают осваивать специальность, поэтому содержание олимпиадных заданий и конкурсов строится по формуле: общая педагогика с элементами коррекционной педагогики. Студенты III-V курсов, в свою очередь, принимают участие в олимпиаде по

коррекционной педагогике, задания и конкурсы которой содержат элементы общей педагогики.

**2. Доступность.** Олимпиада организуется не как конкурс среди наиболее одарённых, а как средство привлечения к учебно-профессиональному творчеству многих студентов. Поэтому учебно-творческие задания для участников составляются с учётом разного уровня их подготовки. Часть заданий рассчитана на участие в их решении команд поддержки, сокурсников.

**3. Вариативность.** Содержание и формы олимпиадных конкурсов ежегодно обновляются и совершенствуются. На сегодняшний день методический фонд олимпиады составляют: компьютерные тесты с выбором правильного варианта и тесты на установление соответствия, педагогические эссе, быстрое решение педагогических ситуаций (текстовые описания и драматизация), видеоанализ, задания на проверку общей эрудиции, задания опережающего уровня сложности, конкурс стендовых докладов, апробация студентами собственных педагогических идей, защита разнообразных педагогических проектов с применением информационно-коммуникативных технологий. Изменялся и формат олимпиады: она проводилась и в границах факультета, и совместно с факультетом начального образования (студенты которого являются потенциальными учителями классов интегрированного обучения и воспитания).

Исходя из указанных положений, олимпиада по педагогике проводится в два тура. В **первом (теоретическом) туре** участвуют все желающие из числа студентов I-III курсов. Теоретический тур включает тестирование и педагогическое эссе. Эти задания выполняются анонимно, расшифровка фамилий участников производится после того, как все работы оценены.

**Компьютерное тестирование.** Выполняя однотипные тестовые задания с использованием общепрограммных понятий, студенты демонстрируют свои знания по учебной дисциплине "Педагогика детства" (разделы "Современная школа: теоретический аспект", "Педагогические системы и технологии: практический аспект", "История образования и педагогической мысли"), а также способность достаточно быстро, в течение ограниченного времени выбрать правильный ответ. Тестовые задания ежегодно обновляются на 40-50%. Так, в связи с 20-летием национального конкурса "Учитель Года Республики Беларусь" (называемого также "Хрустальный Журавль") в тест были включены вопросы по истории конкурсного движения педагогов.

Тематика **педагогического эссе** общается студентам заранее, что позволяет тщательно обдумывать выбранную тему, "вынашивать" мысли. Среди тем эссе есть "вечные", а есть "горячие", связанные с текущим моментом. Например, некоторые темы вводились нами в соответствии с объявленным в Беларуси Годом качества (2010), Годом предприимчивости (2011), Годом книги (2012).

**Тематика педагогических эссе (по учебным годам)**

2007/2008	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Вам не удастся создать мудрецов, если будете убивать в детях шалунов" (<i>Ж.Ж. Руссо</i>).</li> <li>2. "Всех наук семена сокрыты внутри человека, тут их тайный источник" (<i>Григорий Сковорода</i>).</li> <li>3. "Истинный предмет учения состоит в приготовлении человека быть человеком" (<i>Н.И. Пирогов</i>).</li> <li>4. "Знание без нравственной основы — ничего не значит" (<i>Л.Н. Толстой</i>).</li> <li>5. "Одна из грубейших ошибок считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке" (<i>Януш Корчак</i>).</li> <li>6. "В деле воспитания нет пустяков" (<i>А.С. Макаренко</i>).</li> <li>7. "Плох тот воспитатель, который не помнит своего детства" (<i>Ш.А. Амонашвили</i>).</li> </ol>
2008/2009	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Урок — средоточие творчества.</li> <li>2. Педагогический идеал — движущая сила творчества.</li> <li>3. Обучение — это духовное общение.</li> </ol>
2009/2010	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Качество образования – качество жизни.</li> <li>2. Проблема меры в педагогическом процессе.</li> <li>3. Талант педагога.</li> <li>4. Василий Александрович Сухомлинский и современная школа (<i>к 40-летию ухода из жизни выдающегося педагога</i>).</li> </ol>
2010/2011	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Предприимчивость в педагогической профессии.</li> <li>2. Успешный учитель: кто он?</li> <li>3. На пути к вершине педагогического мастерства.</li> <li>4. Школа – это место, где учатся все.</li> </ol>
2011/2012	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Книга, компьютер, образование...</li> <li>2. Говорят, что неспособных учеников не бывает...</li> <li>3. Формула эффективной школы: Ученик + Учитель + ...</li> <li>4. Я, вчерашний школьник, сегодняшний студент, завтрашний учитель, хочу сказать... (<i>свободная тема</i>)</li> </ol>

Для проверки и оценки эссе формируются 3-4 комиссии из трёх преподавателей, которые работают по методу экспертных оценок на основе заданных критериев. Критерии оценки эссе: 1) широта (разноаспектность) осмысления проблемы; 2) глубина осмысления проблемы (степень обобщённости); 3) аргументированность авторской точки зрения, опора на научные знания по педагогике и психологии; 4) грамотность написания.

**Второй тур (практический)** проходит через неделю. В нём участвуют 10-12 студентов, набравших максимальное количество баллов в первом туре. Рассмотрим содержание некоторых учебно-творческих заданий второго тура.

Участникам **конкурса видеоанализа** демонстрируются фрагменты кинофильмов. Требуется опознать применённые киногероями-учителями педагогические приёмы и аргументировать свою точку зрения. В видеотеке олимпиады — целый ряд эпизодов (серьёзных и юмористических) из лучших отечественных и зарубежных кинофильмов о школе и воспитании. Советские: "Педагогическая поэма" (1955), "Флаги на башнях" (1958), "Республика ШКИД" (1966), "Доживём до понедельника" (1968), "Кортик" (1973), "Дневник директора школы" (1975), "Ключ без права передачи" (1976), "Расписание на послезавтра" (1978), "Сорок чертей и одна

зелёная муха" (1984), "Завтра была война" (1987). Зарубежные: "Общество мёртвых поэтов" (США, 1989), "Хористы" (Франция, Швейцария, 2004), "История Рона Кларка" (второе название — "Триумф", США, 2006) и др.

**Блиц-анализ инсценированных педагогических ситуаций.** Данный конкурс способствует выявлению и развитию умения чутко реагировать на разнообразные педагогические ситуации, возникающие в классе. Специально подготовленные "актёры" из числа студентов разыгрывают реальные ситуации из школьной жизни. Каждая инсценировка — педагогическая задача, которую решают конкурсанты (допускается помощь группы поддержки).

**Примеры педагогических ситуаций-инсценировок (2012 г.)**

"Я не списывал!"	Во время контрольной работы учитель "поймал с поличным" списывающего ученика. Ученик решительно отрицает факт списывания. Шпаргалку он успевает спрятать под одежду.
"Падение со стула"	Под учителем во время урока с треском ломается стул. Педагог на глазах у учащихся падает на пол. Взрыв хохота, отдельные ученики выхватывают мобильные телефоны и пытаются снимать происшествие. Как реагировать учителю?
"Спросите меня ещё!"	Ученик получил заслуженную отрицательную отметку, которая уже выставлена в классный журнал. Ученик впадает в истерику, плачет, кричит и требует от учителя задать ему ещё вопросы, мешает ходу урока.
"Близнецы"	В классе девочки-близнецы, Лена и Света. Сёстры очень похожи, одеваются одинаково. Учитель вызывает к доске Лену и ставит ей двойку. Та заявляет: "Я — не Лена, я — Света". Учитель: "Зачем же так шутить? Значит, Свете двойка". Вторая шумит со своего места: "Неправда, я — Света, а она — Лена!". Педагог вопрошает учащихся, но те рады происшествию и разводят руками: мол, мы тоже их не различаем. Учитель в растерянности.
"Вы меня нарочно вызвали!"	Учитель вызвал ученика к доске, опрашивает его. Тот отвечает невпопад. Все смеются, с каждым ответом всё громче. Ученик обиженно заявляет учителю: "Вы меня нарочно вызвали, чтобы все надо мной смеялись! Какое теперь вы имеете право ставить мне двойку?!"
"День космонавтики"	Учительница входит в класс и видит: ученики прыгают со столов и стульев. Она удивленно и в то же время возмущённо восклицает: "Что вы делаете!? Прекратите!". Ученики в ответ: "Марья Иванна, вы что, забыли: сегодня же 12 апреля — День космонавтики!!!"
"Уроки французского"	Демонстрируется фрагмент кинофильма "Уроки французского" по одноименному рассказу В. Распутина. Одна из заключительных сцен фильма: директор застал молодую учительницу играющей с учеником в "монетки". Учительницу уволили. В наши дни, вероятно, руководитель отреагировал бы иначе. Конкурсантам даётся возможность изменить финал. Как бы вы поступили на месте директора?

Предлагаемые участниками решения оцениваются жюри в соответствии



со следующими критериями: 1) педагогическая эффективность решения; 2) оригинальность решения, степень творчества; 3) соблюдение требований педагогической этики; 4) актёрское мастерство, убедительность исполнения.

**Конкурс стендовых докладов.** Стендовый доклад – наглядное средство (плакат, стенд), отражающее результаты проведённого исследования. Он содержит: а) теоретическую и практико-ориентированную информацию по определённой проблеме; б) перечень использованной литературы; в) аннотацию на английском языке; г) краткие сведения об авторе. При этом могут сочетаться различные формы подачи информации: текстовая, табличная, схематическая, рисуночная, знаково-символическая и др. Стиль изложения материала и оформление стенда должны соответствовать его назначению (ознакомление с путями решения конкретной научной проблемы) и, в то же время, привлекать внимание аудитории.

Примерная тематика стендовых докладов: "Агрессивные дети", "Взаимодействие с аутичными детьми", "Гиперактивный ребёнок: стратегия и тактика педагогического взаимодействия", "Детские страхи и их преодоление", "Дополнительная и альтернативная коммуникация в процессе социализации лиц с особенностями психофизического развития", "Интегрированное обучение на современном этапе: опыт, поиски, перспективы", "Интерактивные методы в обучении учащихся с отклонениями в развитии", "Информационно-коммуникативные технологии в специальном образовании", "Здоровьесберегающие технологии в образовании", "Коррекционно-развивающее воздействие на эмоциональную сферу детей с особенностями психофизического развития", "Социальная адаптация учащихся интернатных учреждений специального образования". Участники конкурса могут предложить свой вариант темы.

Показатели оценки стендовых докладов: 1) содержательность, информативность; 2) структурированность материала и наглядность его изложения; 3) эстетика оформления, полнота использования возможностей компьютерной техники; 4) наличие "изюминки", отличающей работу данного автора от других; 5) полнота и доказательность ответов на вопросы жюри (каждому автору стендового доклада задают 3 вопроса по освещаемой им теме).

Идея конкурса "**Педагогическая эрудиция**" заключается в том, что педагог должен быть широко образованной и разносторонне развитой личностью. Участникам при помощи мультимедиа демонстрируются фрагменты художественных, музыкальных, литературных, драматургических, кинематографических, архитектурных произведений, каждое из которых так или иначе связано с педагогикой, историей образования. Задача участников — опознать объект. К примеру, студенты демонстрируют свою общекультурную и педагогическую подготовку, отвечая на следующие вопросы. Чьё имя носила "ШКИД" — знаменитая школа В.Н. Сороки-Росинского? Глубокий психологический анализ какого произведения мировой литературы дал Л.С. Выготский в книге "Психология искусства"? Как называется пьеса Б. Шоу, герой которой заключил пари о том, что он сделает из уличной проститутки истинную леди

(в частности, исправит её ужасное произношение)? Какая книга Д. Сэлинджера, вышедшая в 1951 году в США, привлекла внимание общества к внутреннему миру и непростым переживаниям подростка? Особое значение музыки каких композиторов подчёркивал В.А. Сухомлинский, видя в ней эмоциональный источник мышления даже у самых инертных детей?

**Конкурс "Защита педагогического проекта"** является домашним заданием и вызывает наибольший интерес зрителей и жюри. Выступление автора проекта может иметь форму монолога, диалога, комментируемой мультимедийной презентации, а также инсценировки с участием команды поддержки. Время выступления ограничено 10 минутами.

Например, участникам конкурса предлагалось продолжить фразу и развить мысль: "Здравствуй, первоклассник! Я — твой учитель..." или "Мой ученик! Я расскажу тебе о том, что такое истинное богатство..." Или требуется разработать творческий урок и показать его наиболее яркие моменты (перед болельщиками и жюри проходили увлекательные и поучительные уроки-сказки, уроки-фантазии, уроки-путешествия и т.д.). Или же надо войти в образ начинающего классного руководителя и обратиться к классу с установочными требованиями, выдвинуть ближние, средние и дальние перспективы жизни классного коллектива. Широкие возможности творчества на стыке общей и коррекционной педагогики предоставляют темы: "Мне достался трудный класс...", "В моём классе есть необычный ученик...".

Критерии оценки проекта: 1) концептуальность (наличие и степень реализованности авторской идеи, задумки); 2) опора на теоретические знания по педагогике; 3) степень творчества, оригинальность, фантазия; 4) артистизм и умение держать себя в ходе публичного выступления; 5) организация (режиссура) выступления, соблюдение регламента. Жюри отдаёт предпочтение оригинальной идее с чётким её обоснованием, выбору оптимального метода выполнения задания, аргументированным выводам.

Важным компонентом организационно-методической работы членов оргкомитета олимпиады является анализ качества её проведения с целью дальнейшего совершенствования. Одним из показателей эффективности мероприятия является положительная динамика количества участников по годам (см. таблицу).

Учебный год	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012
Количество участников	41	52	71	69	73	86

С целью обеспечения оперативной обратной связи нами проводится анкетирование участников олимпиады. В частности, в 2011/2012 учебном году опросом было охвачено 73 студента. Из них 62 отметили, что от участия в олимпиаде у них осталось хорошее впечатление, 10 человек определили своё впечатление как нейтральное. Студенты отметили, что олимпиада дала им возможность проверить свои силы, получить новые и углубить имеющиеся знания по педагогике, помогла укрепить уверенность

в себе, способствовала повышению интереса к изучению педагогических дисциплин и к профессии учителя-дефектолога. Было предложено впрямь широко использовать такие методы, как инсценировки и театрализованные игры, защита педагогических проектов, конкурсы с видео, эссе на актуальные темы, задания на логику мышления. 72 человека считают проведение олимпиад в высших учебных заведениях необходимым и отмечают, что участие в них даёт ценный опыт творческого общения с другими людьми, позволяет больше узнать о своих товарищах по учёбе, способствует сплочению группы.

Кроме того, на кафедре основ специальной педагогики и психологии сложилась добрая традиция: совместное чаепитие студентов-финалистов и преподавателей — членов жюри и оргкомитета. Данная встреча, помимо релаксации участников, способствует рефлексии по поводу проделанной работы, сближению студентов с их наставниками.

Призёры олимпиады награждаются дипломами и ценными подарками (книгами выдающихся педагогов и психологов). Всем участникам олимпиады, независимо от набранного числа баллов, вручается сертификат участника за подписью декана факультета. Из числа призёров факультетской олимпиады по педагогике формируется команда для участия в аналогичном общеуниверситетском мероприятии. Мы убедились в том, что переживание финалистами ситуации успеха стимулирует дальнейшие успехи в учёбе, студенческой науке и общественной деятельности.

На сегодняшний день перед нами стоит вопрос поиска новых форм олимпиадного движения. В перспективе по меньшей мере два нововведения. Во-первых, рассматривается вариант междисциплинарной олимпиады, где в ряде заданий будут актуализированы связи психолого-педагогических, медико-биологических и других дисциплин. Во-вторых, предполагается проводить олимпиаду по педагогике на факультете специального образования как межвузовскую (с дистанционным первым туром), с тем, чтобы в интеллектуальном, творческом, артистическом состязании смогли принять участие студенты дефектологических специальностей других педагогических университетов.

### Список використаних джерел

1. Попов А. Олимпиадное движение студентов / А. Попов, С. Мищенко // Высшее образование в России. — 2006. — № 3. — С. 90-93.
2. Пуйман С.А. Практикум по педагогике: пособие / С.А. Пуйман, В.В. Четет. — Минск : ТетраСистемс, 2003. — 176 с.
3. Пушкарева Л.А. Формирование стиля творческой деятельности будущих специалистов олимпиадными методами и средствами (на примере общепрофессиональной подготовки в техническом вузе): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Пушкарева; Ижевск. гос. тех. ун-т. — Казань, 2009. — 15 с.
4. Сергеев В.Н. Каким должно быть олимпиадное задание / В.Н. Сергеев // Вестник высшей школы. — 1985.—№ 2. — С. 71-74.

5. Шейпак, А. Студенческие олимпиады / А. Шейпак, Г. Козлова // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 104-106.

Author's experience of carrying out the student's Olympic Games on pedagogics at faculty of vocational education of pedagogical university is presented in article. Samples of theoretical and practical educational and creative tasks are given.

**Keywords:** pedagogics, correctional pedagogics, students, Olympic Games on pedagogics, educational and creative tasks.

*Отримано 9. 11.2012*

---

## ІНШІ НОЗОЛОГІЇ

---

УДК 159.922.76-056.34:616.896

Т.О. Богуцька

### ГЕТЕРОГЕННІСТЬ ЕТІОЛОГІЇ АУТИЗМУ

Представлено короткий огляд досліджень етіології аутизму. Розглянуто роль генетичних та середовищних факторів у виникненні даної патології. Етіологія аутизму свідчить про те, що дана патологія викликана специфічною взаємодією середовищних та генетичних факторів.

**Ключові слова:** аутизм, етіологія, генетичні фактори, середовищні фактори.

Предлагается краткий обзор исследований этиологии аутизма. Рассмотрено роль генетических и средовых факторов в возникновении этой патологии. Этиология аутизма свидетельствует о том, что эта патология возникла вследствие специфического взаимодействия средовых и генетических факторов.

**Ключевые слова:** аутизм, этиология, генетические факторы, средовые факторы.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що на сьогоднішній день не існує єдиної точки зору стосовно генезу аутизму в цілому, та раннього дитячого аутизму (РДА) зокрема, і багато аспектів цієї аномалії залишаються незрозумілими [2, 6, 9].

Вивчення причин та сутності аутизму тісно пов'язане з основними етапами дослідження даної патології. Перший, донозологічний період, припадає на кінець XIX – початок XX сторіч і характеризується окремими згадками про дітей зі схильністю до усамітнення та відсторонення. Другому (доканнерівському) періоду, що припадає на 20 – 40 р.р. XX сторіччя, притаманний розгляд даних відхилень в контексті можливості виявлення у дітей шизофренії. Третій період (каннерівський) – з 1943 р. по 1970 р. - ознаменувався значною кількістю фундаментальних досліджень і публікацій з даної проблеми. Вперше РДА в 1943 р. був описаний Л.Каннером, в 1944 р. незалежно від нього Г. Аспергером, а в 1947р. – С.С. Мухінім. Були висунуті концепції органічного походження РДА, поліетіологічності аутизму(сукупність органічних та реактивних механізмів, порушень взаємодій між дитиною і середовищем в цілому, та між дитиною і матір'ю зокрема. Четвертий період (післяканнерівський), характеризується тим, що аутизм став розглядатися як неспецифічний синдром різної етіології [1, 4].

На даний момент, продовжуються комплексні дослідження аутизму з

врахуванням досягнень психології, нейрофізіології, біохімії, генетики, психіатрії та неврології.

Тривалий час вважалось, що аутизм має психогенну природу і, зокрема, є наслідком патологічного формування особистості дитини в умовах пригнічення її психічної активності авторитарною матір'ю. Протягом останніх десятиріч з'явилися данні, що розкривають роль генетичних та середовищних механізмів в етіології аутизму.

Було показано, що аутизм зустрічається з однаковою частотою у всіх народів та в усіх соціальних прошарках. Діагностується дана патологія найчастіше у хлопчиків; співвідношення між хлопчиками та дівчатками приблизно складає 4:1. Частота аутизму складає 4 – 5 на 10 000 дітей, тобто 0,04 – 0,05 %, але при врахуванні дітей із синдромами, що супроводжуються розумовою відсталістю і ускладнені аутизмом, його частота досягає 20 на 10 000 [1, 4, 9].

Як відомо, аутизм є варіантом аномального психічного розвитку, який виявляється уже в перші роки життя дитини. Основною ознакою аутизму є порушення контакту дитини з оточуючим світом, і перш за все з людьми. Також однією з перших ознак даної патології є відсутність зорового контакту, відштовхуючий погляд, перевага периферичного зору над центральним при збереженні зорової функції. Типовою є рання поява страхів – дитина боїться всього нового, хворобливо реагує навіть на незначні зміни в своєму оточенні, лякається нових речей, іграшок. Уже на першому році життя спостерігається синдром тотожності: найменша зміна обстановки навколо дитини викликає у неї плач. Таку ж реакцію викликає і поява нових страв в харчовому раціоні. Ще однією ознакою аутизму є відставання у мовленні. На самих ранніх етапах домовленнєвий розвиток може протікати нормально, а в 18 – 24 місяці він різко сповільнюється; в присутності дорослого дитина перестає вимовляти слова або словосполучення, які вимовляла раніше. Крім цього, у дітей можуть спостерігатися різноманітні мовленнєві порушення – від мутизму (повної втрати мовлення) до підвищеного вербалізму, що виявляється у вибіркового ставленні до певних слів та виразів (дитина постійно вимовляє слова або склади, що їй сподобалися). Найбільш чітко аутизм виявляється на третьому році життя [3,4, 6].

Найважливішою особливістю дитячого аутизму (зокрема РДА Канера) є особливий асинхронний тип затримки розвитку. Це проявляється, по-перше, в тому, що одночасно мають місце ознаки і ретардації, і акселерації в окремих, обмежених галузях (музиці, математиці тощо). По-друге, у дитини з аутизмом спостерігається порушення ієрархії психічного, мовленнєвого та емоційного дозрівання [5].

Важливо диференціювати аутизм як варіант психічного дизонтогенезу від різних синдромів аутизму при деяких нервово-психічних захворюваннях. Аналіз літературних джерел свідчить, що в даний час виділяють два основні варіанти аутизму: аутизм Каннера як своєрідну аномалію психічного розвитку та синдром аутизму (парааутизм) при дитячій шизофренії, органічній патології мозку, вроджених дефектах обміну (фенілкетонурії, гістидинемії, мукополісахаридозах та ін.), прогресуючих дегенеративних захворюваннях.

Показано, що майже усі згадані органічні захворювання супроводжуються інтелектуальною недостатністю різного рівня. В чисельних літературних джерелах зазначається, що є проблеми з діагностикою аутизму, оскільки в ранньому віці його складно відрізнити від вродженої дитячої нервовості – невропатії [1, 2, 4].

При невропатії, як і при аутизмі, діти характеризуються низьким фізичним і психічним тонусом, підвищеною чутливістю, вибірковістю у контактах, можуть спостерігатись коливання настрою, страхи, рухові стереотипії. Але при невропатії відсутня основна ознака аутизму – замкнутість. Діти з невропатією прагнуть до контакту і всі негативні поведінкові реакції є психологічно зрозумілими.

Як уже зазначалось, етіологія аутизму є складною, і у багатьох випадках першопричина появи даної патології є незрозумілою. Прийнято вважати, що аутизм є гетерогенним порушенням, яке діагностується на основі великої кількості критеріїв. Ряд дослідників пропонують ділити синдром на пов'язаний з генетичними змінами і негенетичними. З точки зору клінічних характеристик, відмінностей між цими двома групами практично немає. До негенетичних відносять фактори, що негативно впливають на розвиток мозку, і в першу чергу це стосується пренатального періоду. Генетичні форми аутизму пов'язують з мутаціями генів, які контролюють розвиток мозку. І генетичні, і негенетичні чинники впливають на одні і тіж самі ділянки та центри мозку [6, 7, 8].

Однією із найпоширеніших негенетичних причин аутизму є пренатальна вірусна інфекція. Як зазначають більшість дослідників, насамперед це стосується краснухи, енцефалопатії та цитомегаловірусу [2, 8, 10, 11]. У деяких випадках аутизм пов'язаний з впливом ряду негативних факторів на початку вагітності. Найбільш небезпечними серед них є талідомід, вальпроєва кислота, важкі метали, ретиноїди та ін.. Дані речовини призводять до патології розвитку нервової трубки, в тому числі це стосується зменшення кількості клітин Пуркін'є в мозочку. Ряд дослідників показали, що дефіцит вітаміну А, як і його надлишок, протягом вагітності асоціюються зі специфічним дефектом нервової трубки, характерним для аутизму. Терапогенний вплив мають і інші ретиноїди, включаючи ізотретіонін, що використовується при лікуванні онко- та шкірних захворювань. Слід зазначити, що на сьогодні виділено або синтезовано більш ніж 10000 ретиноїдів [7]. Результатом такого впливу є порушення функціонування центральної нервової системи. Дійсно, для більшості хворих на аутизм характерними є ознаки дисфункцій мозку, і близько половини з них мають електроенцефалограми із відхиленнями [11].

Дослідження сімей дітей з даною патологією та використання близнюкового методу дало можливість ряду дослідників виявити генетичну складову етіології широкого спектру аутистичних змін [2, 8, 11]. Четверта частина випадків аутизму асоціювалась узгаданих авторів з таким генетичним порушенням як ламка X – хромосома або з інфекційними захворюваннями. Генетичні дослідження показали існування зв'язку між аутизмом та такими маркерами розвитку мозку, як c-Harvey-gas онкогена генEN2 (). Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкіна [2] також звертають увагу на

вірогідність зв'язку РДА з хромосомною патологією - синдромом Дауна, дубль У, синдромом ламкої Х- хромосоми, а також обговорюють механізм аутосомно-рецесивної передачі даної патології. Серед сиблінгів частота аутизму становить 1:35 – 37, що в 50 разів перевищує частотуданого показника в загальній популяції. І що дуже важливо, конкордатність по РДА у дизиготних близнюків складає 30 – 40%, а у монозиготних – 83 – 95% [9].

Нейрохімічні дослідження показали, що при аутизмі змінюється концентрація таких нейромедіаторів як дофамін, адреналін та норадреналін; спостерігались також відхилення на рівні передачі окситоцину. Зазначені нейромедіатори відносяться до групи катехоламінів. Дослідження показали, що у великій кількості дітей з аутизмом мають місце нестача або надлишок катехоламінів – нейромедіаторів. Порушення їх балансу призводить до зміни настрою та рівня активності дитини. В. Волш пов'язує ці процеси з функціонуванням катехол-о-метилтрансферази (КОМТ). КОМТ допомагає переносити метилову групу до дофаміна, адреналіна та норадреналіна. Низький рівень функціонування КОМТ є причиною зростання концентрації дофаміна, адреналіна та норадреналіна, а надмірний призводить до зниження рівня зазначених речовин [8, 11].

В свою чергу, дофамін широко відомий як нейромедіатор, що має різнобічний вплив на ЦНС. Він допомагає координувати наші рухи, відіграє одну із ключових ролей в процесах запам'ятовування, уваги та вирішення завдань. Дофамін широко відомий як нейромедіатор, пов'язаний із бажаннями та їх задоволенням. Одним із клінічних методів оцінки рівня дофаміну є підрахунок кількості кліпань повіками за хвилину. В середньому цей показник складає 15 – 30 за хвилину. Чим більше дофаміну, тим вищим є цей показник, чим менше – навпаки [8].

А. Шварц [8] також підкреслює, що стан здоров'я та особливості поведінки при аутизмі пов'язані з генетичними дефектами, в результаті яких порушується процес передачі метилової групи від однієї сполуки до іншої. Насамперед, це стосується мутації такого фермента як МТНFR (метилентетрагідрофолатредуктаза). Цей ензим сприяє приєднанню метилової групи до фолієвої кислоти, що забезпечує перехід останньої з неактивної в активну форму. Утворена сполука віддає приєднану метилову групу вітаміну В<sub>12</sub>, результатом чого є утворення метилВ<sub>12</sub>. Пізніше зазначена метилова група приєднується до гомоцистеїна, в результаті чого утворюється метіонін – життєвоважлива амінокислота. Наслідком дисфункції таких ензимів як метилтетрагідрофолатредуктаза та метіонінсинтетаза є недостатній рівень метіоніну, що в свою чергу призводить до чисельної кількості порушень на біохімічному рівні. Метіонін також є необхідною ланкою в процесі синтезу цистеїну, при нестачі якого продукується недостатня кількість глутатіону. Останній є антиоксидантом – надзвичайно важливою субстанцією, що запобігає шкідливому впливу вільних радикалів (в першу чергу знешкоджує меркурій та інші токсичні метали). Слід зазначити, що даний момент метилВ<sub>12</sub> використовується в процесі біокорекції аутизму, і опубліковані



матеріали свідчать про високу ефективність даного препарату [12, 13].

Загальновідомою є інформація про те, що високий рівень забруднення довкілля важкими металами є причиною великої кількості патологічних змін на різних рівнях функціонування організму. В. Волш вважає, що чисельні проблеми як на імунологічному рівні, так і на рівні функціонування мозку та шлунково-кишкового тракту, що мають місце при аутизмі, можна пояснити низьким рівнем функціонування металотіонеїну-білка, однією із головних функцій якого є захист клітин організму від важких металів [10, 11].

Металотіонеїн складається з 60 – 70 амінокислот та 7 атомів цинку. Є чотири різні типи даного білка. Захисна дія металотіонеїна полягає у його здатності замінювати цинк на такі важкі метали як меркурій, залізо, платину, алюміній та інші. Третій тип металотіонеїну локалізований в основному в мозковій тканині і відіграє важливу роль в утворенні синаптичних зв'язків між нейронами.

Привертають увагу високі концентрації металотіонеїну в мукоїдах, що продукуються клітинами шлунково-кишкового тракту. Адже саме з їжею в наш організм надходить чимала кількість важких металів. Дослідження показали, що саме таким чином, наприклад, ми щоденно отримуємо 20 мкг меркурію. Чималу загрозу для нашого організму становить і алюміній: в алюмінієвому посуді готують їжу, велика його кількість міститься у різноманітних пакуваннях для харчових продуктів. Саме тому ряд фахівців називають клітини слизових оболонок шлунково-кишкового тракту “першою лінією оборони”. Ряд вчених звертають увагу на небезпечний вплив меркурію та гідроксиду алюмінію, що входять до складу деяких вакцин, а також металів, які є компонентами такого пломбувального матеріалу як амальгама [8, 11].

Металотіонеїн присутній також в печінці, нирках, підшлунковій залозі, мозку. Досліджено, що висока концентрація металотіонеїну має місце в гіпокампі, особливо в ділянках, які відповідають за навчання, пам'ять та контроль поведінки. Наслідком порушень у функціонуванні металтїонеїну є регрес у мовленні, поведінці, соціалізації та пізнавальній сфері. Насамперед це стосується дітей віком до 3 років. Згідно з В. Волш [11], після 3 років рівень зрілості мозку є достатнім для того, щоб шкідливі чинники довкілля не змогли спровокувати аутизм у дитини.

Ряд дослідників звертають увагу і на аутоімунні механізми: у дітей з аутизмом виявлено антитіла проти білків, розташованих в мієлінових структурах, а також має місце посилення еозинофільної та базофільної відповіді на IgE – опосередковану реакцію [6, 9]. Показано, що дефіцит металтїонеїну також негативно впливає на імунну реактивність організму. Металтїонеїн забезпечує надходження цинку до периферичних тканин, включаючи імунні клітини тимусу та лімфатичної системи. При нестачі цинку клітинний імунітет стає слабким [6, 9, 11].

Не дивлячись на очевидність ролі генетичних факторів в етіології аутизму, багато питань стосовно етіології аутизму залишаються на даний момент без однозначної відповіді. Особливо звертає на себе увагу різке зростання кількості дітей із даною патологією за останні десятиріччя.

Огляд зазначених літературних джерел не дозволяє стверджувати, що має місце “вибух” мутацій, наслідком яких і є аутизм. Очевидно, він пов’язаний з патофізіологічними процесами, що виникають в результаті взаємодії впливу негативних середовищних факторів на ранніх етапах розвитку організму та певних генетичних факторів. Як видно із представленого огляду, гетерогенність притаманна як етіології аутизму в цілому, так і його генетичній складовій зокрема.

### Список використаних джерел

1. Коган В.Е. Аутизм у детей. – М.: Просвещение, 1981. – С. 14 – 35.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Основы генетики // Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии. – М.: Владос, 2001. – С. 321 – 333.
3. Москаленко А.А. Порушення психічного розвитку дітей – ранній дитячий аутизм// Дефектологія. – 1998. - № 2- С.89 – 92.
4. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом.- Автореф... канд. дис. – М., 1985. – С. 3 – 86.
5. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. - К., 2004. – С. 4–10.
6. Folstein S.E., Piven J. Etiology of autism: genetic influences// Pediatrics. - 1991.- May, 87(5 Pt 2). - P.767-773.
7. London E., Etzel R. The Environment as an Etiologic factor in Autism: A New Direction for Research// Environmental Health Perspectives. - 2000. - dJune, V. 108(Supl.3). – P.401-404.
8. Schwartz A. Causes. Etiology and Biochemical Abnormalities of Autism. Conference: Maximizing Children’s Potential: Treating Autism, PDD and AD(H)D. - October 10, 2004.
9. Trottier G., Srivastava L., Walker C.D. Etiology of infantile autism: a review of recent advances in genetic and neurobiological research. // J. Psychiatry Neuroscience. - 1999.- March 24(2). - P. 103–115.
10. Walsh W.J., Usman A., Tarpey J. Disordered Metal Metabolism In a Large Autism Population// Proceedings of the Amer. Psych. Assn., New Research: Abstract NR109.- New Orleans, May, 2001.
11. Walsh W.J., Usman A., Tarpey J., Kelly T. Metallothionein and Autism, Second Edition. – Naperville: Pfeiffer Treatment Center, 2002.
12. [www.drneubrand.com](http://www.drneubrand.com)
13. <http://www.autism-biomed.narod.ru/MethylB12.html>

Summari zesther esearch etiology of autism. The role of genetic and environmental factors in causing this disease was reviewed. The etiology of autism suggests that this disease is caused by a specific gene-environment interaction.

**Key words:** autism, etiology, genetic factors, environmental factors.

Отримано 13.11.2012

## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

У статті визначена сутність корекційної-педагогічної роботи з формування соціально-побутової компетентності молодших школярів з порушеннями зору, подані підходи до розробки змісту та методики формування даного утворення. Пропонується комплекс умов, які забезпечують ефективність педагогічної взаємодії, спрямованої на формування соціально-побутової компетентності в умовах зорової депривації.

**Ключові слова:** соціально-побутова компетентність, корекційна спрямованість, методика, педагогічні умови.

В статье определена сущность коррекционно-педагогической работы по формированию социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения, представлены подходы к разработке содержания и методики формирования данного образования. Предлагается комплекс условий, обеспечивающих эффективность педагогического взаимодействия, направленного на формирование социально-бытовой компетентности в условиях зрительной депривации.

**Ключевые слова:** социально-бытовая компетентность, коррекционная направленность, методика, педагогические условия.

В условиях современного социума особую значимость приобретает вопрос повышения качества жизни детей с особенностями психофизического развития, основными показателями которого являются результативность различных видов деятельности и позитивное, удовлетворяющее жизнеощущение. Качество жизни ребенка во многом определяется состоянием его социально-бытовой компетентности (СБК), проявляющейся в самостоятельной и произвольной востребованности необходимых знаний и умений, в заинтересованном отношении к процессу и результатам деятельности, в наличии внутренних побуждений к ней, основанных на понимании и принятии просоциальных правил и ценностей, осознании ее личностной и общественной значимости. Данная компетентность позволяет ребенку, в том числе и с нарушениями зрения, проявлять себя в качестве субъекта жизнедеятельности, способного активно ее преобразовывать, реализовывать намеченные программы, управлять, контролировать и оценивать ее ход и результаты.

Результаты проведенного нами констатирующего исследования сформированности СБК (на примере саногенной компетентности) младших школьников с нарушениями зрения обнаружили качественное своеобразие как данного образования в целом, так и отдельных ее составляющих: объективно-нормативной и субъективно-личностной [1]. Особенности, выявленные на уровне объективно-нормативной составляющей СБК, возникают вследствие бедности опыта саногенной деятельности детей с нарушениями зрения. Недостаточная возможность подражать этой деятельности, порождает неточность действий и нарушение их последовательности, а также невозможность воспринимать саногенную ситуацию в причинной взаимообусловленности всех составляющих ее объектов и явлений. Качественное своеобразие проявления субъективно-личностной составляющей СБК обусловлено недостаточным осознанием незрячими и слабовидящими младшими школьниками себя в качестве членов социальной группы, партнеров по социальному взаимодействию, состояние и поведение которых постоянно анализируется и оценивается другими людьми. Дети имеют ограниченные представления о саногенных характеристиках, как критериях оценки человека (воспринимают саногенную деятельность только как набор "обязательных" для каждого человека процедур). Они обнаруживают частичное понимание смысла саногенной деятельности (не видят ее значения в удовлетворении социальных потребностей (принадлежность к коллективу, внимание и уважение со стороны значимых других, признание и положительная оценка окружающими), бедность эмоционального опосредования саногенной деятельности (особенно с позиции социального партнера).

Существующая практика формирования СБК у младших школьников с нарушениями зрения ориентирована преимущественно на ее объективно-нормативную составляющую: обучение социально-бытовым нормам, правилам и основным умениям. При этом, как показало наше исследование, овладение опытом социально-бытовой деятельности часто осуществляется в отрыве от ситуаций реальной жизни ребенка. Формирование субъективно-личностной составляющей СБК в образовательной практике не реализуется, поскольку данный процесс остается неопределенным содержательно и методически. Имеющая место односторонняя направленность педагогического взаимодействия на воспроизводство только объективно-нормативной составляющей СБК приводит к тому, что формально ребенок оказывается обучен основам функционирования в сфере самообслуживания, однако его знания и умения не вплетены в должной мере в контекст повседневной жизни и не опосредованы ценностно-смысловым значением. Сложившаяся ситуация указывает, что методика формирования СБК для младших школьников с нарушениями зрения нуждается в совершенствовании и приведении ее в соответствие с уровнем развития современной педагогической науки.

Данные нашего исследования свидетельствует о существовании резерва повышения эффективности педагогической работы по формированию СБК у младших школьников с нарушениями зрения. Необходимо осуществлять формирование СБК в единстве ее объективно-нормативной и субъективно-личностной составляющих. При этом на уровне объективно-нормативной

составляющей особое значение имеет повышение качества технического исполнения деятельности по самообслуживанию, а на уровне субъективно-личностной – обеспечение понимания смысла саногенной деятельности, расширение опыта ее эмоционального опосредования. Данные положения отражают основную педагогическую стратегию формирования СБК у младших школьников с нарушениями зрения. Успешность ее реализации определяется тактикой, где в центре внимания обеспечение коррекционной направленности педагогического взаимодействия: профилактика и преодоление трудностей усвоения социального опыта, приводящих к появлению негативных особенностей СБК.

Соотнесение стратегических положений формирования СБК у младших школьников с нарушениями зрения и выявленных нами причин появления качественного своеобразия данного личностного образования позволяет определить направления деятельности, составляющие ее коррекционную направленность: 1) повышение эффективности восприятия, осмысления и практического применения технологической стороны саногенной деятельности; 2) обеспечение понимания причинных обусловленностей в саногенной ситуации; 3) расширение знаний ребенка с нарушениями зрения о себе как о партнере социального взаимодействия; 4) формирование умений фиксировать состояние своей саногенной культуры с позиций других членов социальной группы (сверстников, взрослых).

Ключевое положение принципа коррекционной направленности обучения младших школьников с нарушениями зрения – обеспечение его наглядно-действенного характера [2]. Включение детей в деятельность по удовлетворению саногенных потребностей создает наиболее благоприятные условия для восприятия характеризующих ее разнообразных объектов и действий, обнаружения существующих между ними взаимосвязей, а также приобретения собственного практического опыта. Ориентир на принцип онтогенетической направленности коррекционно-развивающего воздействия (Г.В. Никулина), позволяет уточнить, что наиболее продуктивной в младшем школьном возрасте в плане обучения является игровая деятельность. Будучи наиболее освоенной и самостоятельной она, сохраняя свою эмоциональную привлекательность, создает естественные возможности для многократного воспроизведения определенных способов деятельности, осознания их технических особенностей, а также социального содержания (правило, норма, требование) (Д.М. Маллаев, Г.В. Никулина и др.).

Игра детей с нарушениями зрения не может в полной мере восполнить дефицит подражания, возникающий в условиях зрительной депривации. Необходимы дополнительные средства активизации восприятия и осознанного самостоятельного воспроизводства саногенной деятельности. В соответствии с принципом коррекционной направленности обучения младших школьников с нарушениями зрения эта проблема может быть решена за счет усиления внешней регуляции деятельности ребенка [2]. В качестве таких внешних регуляторов в процессе обучения саногенной деятельности могут использоваться материализованные основы в виде алгоритмов – понятных и точных предписаний, определяющих порядок

выполнения действий, позволяющих получить качественный результат. Использование алгоритмов дает возможность незрячим и слабовидящим адекватно расчленять деятельность на этапы, наполнять их содержанием и устанавливать порядок реализации (В.З. Денискина, И.С. Моргулис, Т.П. Тупоногов). Алгоритмизация саногенной деятельности заменяет прямое педагогическое руководство косвенным и тем самым усиливает у детей с нарушением зрения ощущение самостоятельности и независимости. Специфика саногенной деятельности: обеспечение удовлетворяющего жизнеощущения и многообразие условий, средств, действий ее реализации предполагает использование особых алгоритмов, не содержащих точных, полных и универсальных предписаний. Примером такого алгоритма может служить неразрешимый инверсионный алгоритм, позволяющий вносить изменения в деятельность, выполняя перестановку или замену ее элементов, в зависимости от конкретной жизненной ситуации [4]. Основными характеристиками такого алгоритма являются обобщенность и относительность.

Успешность саногенной деятельности младших школьников с нарушениями зрения также определяется пониманием причинных обусловленностей в саногенной ситуации. Речь идет о способности ребенка в контексте конкретной ситуации самообслуживания адекватно соединять информацию об условиях, средствах, способах и правилах ее реализации. Тифлопедагогика предлагает актуализировать и развивать данную способность посредством интеллектуализации учебно-познавательной деятельности [2]. Интеллектуализация предполагает логическую обработку имеющейся информации: анализ, сравнение, группировку, установление количественных, пространственных, временных, смысловых связей и отношений. В процессе формирования СБК интеллектуализация становится ведущим фактором, обеспечивающим понимание незрячими и слабовидящими младшими школьниками причинных обусловленностей в саногенной ситуации. Интеллектуализация в процессе обучения саногенной деятельности может осуществляться через выполнение разнообразных практико-ориентированных заданий, основанных на анализе объектов и ситуаций, поиске недостающих и лишних элементов, выявлении сходства и различий, обобщении, установлении аналогий и других связей. Данные задания могут представлять собой дидактические игры, контекстные задачи, в том числе в виде заданий компьютерных программ.

Практическая деятельность, в основе которой лежит игровой сюжет, алгоритмизация основных обслуживающих умений с помощью инверсионных предписаний представляют собой эффективные средства расширения, уточнения и обогащения опыта самообслуживания младших школьников с нарушением зрения. Их использование в учебно-воспитательном процессе обеспечивает исчерпывающую реализацию технологического аспекта (средства, способы, регламенты, стандарты) саногенной деятельности, а также значительно повышает степень ее самостоятельности. Включение в обучение самообслуживанию приемов интеллектуализации позволяет снизить риск возникновения смысловых барьеров при решении разнообразных задач повседневной

жизнедеятельности. Поведение детей становится более осознанным, гибким, произвольным.

Саногенная деятельность обеспечивает удовлетворение комплекса человеческих потребностей. Она рассматривается и как здоровьесберегающее средство и как средство создания социально привлекательного образа человека. Традиционно в педагогическом взаимодействии акцентируется аспект охраны и укрепления здоровья и недостаточно раскрывается социальная направленность саногенной деятельности. В этой связи с учетом принципа антропоцентрической направленности обучения [3] работу по формированию СБК младших школьников с нарушениями зрения необходимо ориентировать на расширение системы знаний о человеке как о партнере социального взаимодействия. Значимое направление расширения этих знаний – саногенные характеристики, которые нуждаются в определении, и осознании как неотъемлемой части социального портрета человека. Уточнение и пополнение представлений детей о себе, как исполнителе социально оцениваемой саногенной деятельности, носителя саногенного имиджа, может осуществляться с помощью приема "составление социальных портретов". Создание идеального социального портрета (по заданным параметрам), "примерка" его на людей из близкого окружения (родственники, друзья, одноклассники), на себя, обсуждение социальных портретов, составленных другими учащимися создают условия для активного эмоционального опосредования результатов саногенной деятельности и осознания факта, что саногенные характеристики являются значимыми при восприятии человека другими людьми и могут многое рассказать о нем.

СБК младшего школьника предполагает понимание социального смысла саногенной деятельности, знание того, что саногенные характеристики являются одним из критериев оценки человека другими людьми, а саногенный имидж может влиять на взаимодействие: стимулировать как положительное, так и отрицательное отношение со стороны окружающих. Конкретность и предметная направленность саногенной деятельности не позволяют человеку режиссировать впечатления о себе, поэтому особую актуальность для формирования у него адекватных представлений о состоянии своей саногенной культуры имеют представления людей из ближайшего окружения (сверстников, взрослых).

Обращение в процессе формирования СБК к разработанному в тифлопедагогике принципу саморазвивающей направленности обучения [3] предполагает организацию коррекционно-педагогической работы таким образом, чтобы помочь ребенку определить свою конструктивную позицию в саногенной деятельности, то есть обеспечить развитие его субъектности. В качестве средства развития субъектности личности в деятельности ряд исследователей (О.С. Анисимов, А.З. Зак, А.В. Захарова, Н.Я. Сайгушев и др.) рассматривают рефлекссию. В данном случае рефлексия понимается не только как знание и понимание субъектом своих внутренних состояний, осмысление собственных действий и поступков, но и осознание им того, как он воспринимается и оценивается другими людьми (Г.М. Андреева,

Г.Д. Марцинковская, Н.И. Непомнящая, В.А. Ярошевский). При этом, Г.М. Андреева отмечает, что истинная рефлексия может осуществляться либо в диалоге, либо в полилоге между членами социальной группы. В результате рефлексии ребенок получает представления о качестве выполненной деятельности, о имеющих место "разрывах" между теоретическими знаниями и практическим опытом, о состоянии своей саногенной культуры с точки зрения других членов социальной группы, осознает общественный смысл собственной деятельности.

Анализ научно-методических аспектов изучаемой проблемы позволил нам выделить идеи, составившие методологическую основу разработки методики формирования СБК у младших школьников с нарушениями зрения: наглядно-действенный характер обучения, использование внешних регуляторов деятельности, интеллектуализация учебно-познавательной деятельности, онтогенетическая, антропоцентрическая и саморазвивающая направленность коррекционно-развивающего взаимодействия. Перечисленные положения определяют сущность коррекционной направленности формирования СБК младших школьников с нарушениями зрения, а также указывают на педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование данного образования: 1) включение учащихся в самостоятельную практическую деятельность (ролевую игру) по накоплению и обобщению саногенного опыта; 2) алгоритмизация деятельности; 3) усиление эмоционального опосредования саногенной деятельности 4) включение в рефлексивную деятельность.

#### Список використаних джерел

1. Гаманович В.Э. Развитие социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения / В.Э. Гаманович // Весці БДПУ. Сер.1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2010. – № 3. – С. 7 – 114.
2. Моргулис И.С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых / И.С. Моргулис; Украинское общество слепых, Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – Киев, 1991. – 112 с.
3. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г.В. Никулина. СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
4. Поддьяков А.Н. Алгоритмическая неразрешимость и ее следствия для организации разумной деятельности // Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 202 – 204.

In this article the author is focused on the essence of pedagogical support of children with visual impairments in enhancing their self-care competence. The author also develops the main approaches to create a technique and a complex of pedagogical conditions to form self-care competence in visually impaired primary school students.

**Keywords.** Self-care competence, correctional orientation, a technique, pedagogical conditions.

*Отримано 9. 11.2012*



## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники і рівні готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, підлітки з дитячим церебральним паралічем, підготовка підлітків із ДЦП до використання ІКТ.

В статье определены и обоснованы критерии, показатели и уровни готовности подростков с детским церебральным параличом к использованию информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, подростки с ДЦП, подготовка подростков с ДЦП к использованию ИКТ.

Інформаційне суспільство характеризується високим рівнем інформаційних технологій, які є важливим інструментом для усвідомлення людьми свого потенціалу. Головний фактор розвитку інформаційного суспільства – це виробництво і використання науково-технічної та іншої інформації. Інформатизація суспільства привела до зміни парадигми освіти. Впровадження комп'ютерних технологій у навчання поступово стає новим освітнім стандартом. Інтеграція ІКТ у навчальний процес сприяє формуванню навичок роботи з інформацією, умінню творчо мислити, успішно вирішувати проблеми, використовувати знання у процесі прийняття самостійних рішень, працювати у команді, реалізовувати свій потенціал. Якщо раніше увага приділялась придбанню знань, умінь та навичок, то наразі важливою рисою спеціаліста є самовдосконалення та самонавчання впродовж усього життя.

Для молоді з інвалідністю важливим є уміння користуватися інформаційними технологіями як у виробничій, так і у невиробничій сферах, тобто вміння не тільки застосовувати персональний комп'ютер й іншу комп'ютерну техніку, а й освоєння комп'ютерних терміналів, побутової техніки на основі сучасних процесорів, апаратів мобільного зв'язку, сучасних комунікаційних мереж, гаджетів тощо. Особливо це важливо для подолання особами з сенсорними та фізичними порушеннями здоров'я відповідних обмежень життєдіяльності.

Інформаційно-комунікаційні технології у площині корекційно-реабілітаційної роботи визначено нами як сукупність методів і прийомів

обробки інформації за допомогою засобів комп'ютерної та процесорної техніки, комп'ютерних мереж і зв'язку, що використовуються для забезпечення управління технічними і соціальними процесами, ефективної діяльності людей у виробничих і невиробничих сферах, а особами з інвалідністю – для подолання обмежень життєдіяльності.

Підготовка підлітків із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) визначена нами як корекційно-реабілітаційний процес, спрямований на формування готовності дитини до життя і розвитку в інформаційному суспільстві, що передбачає формування знань, умінь і навичок у сфері ІКТ, мотивацій і потреб у використанні інформаційних та комп'ютерних технологій, розвиток психофізіологічних якостей дитини, необхідних для витримування відповідних розумових і фізичних навантажень під час застосування ІКТ, формування інформаційної культури, відповідних світогляду і цінностей, комунікаційних здібностей і культури спілкування.

У структурі підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ виділено такі компоненти: операційний (теоретичний і практичний аспекти), психологічний (інтелектуальний і мотиваційно-потребнісний аспекти), культурно-аксеологічний, соціальний, фізіологічний [3, с. 238].

Теоретичний аспект операційного компоненту підготовки відображає рівень розвитку знань інформаційних та комп'ютерних технологій, умінь застосовувати ІКТ та здатність постійно вдосконалювати свою майстерність щодо їх ефективного використання. Практичний аспект операційного компоненту підготовки об'єднує сукупність практичних навичок та знань застосування ІКТ; умінь повсюдно реалізовувати набуті знання.

Психологічний компонент підготовки поєднує інтелектуальний і мотиваційно-потребнісний аспекти. Цей компонент характеризується розвитком психічних процесів (пам'яті, уваги, різних видів мислення); наявністю мотивацій і потреб оволодіння та використання ІКТ, пізнавальних мотивів; позитивного ставлення підлітків до техніки; налаштованості на використання інформаційних та комп'ютерних технологій; усвідомлення значення та можливостей застосування ІКТ у навчанні та подальшій професійній діяльності; інших відповідних особистісних прагнень та інтересів.

Культурно-аксеологічний компонент передбачає наявність у дитини світогляду, інформаційної культури, розуміння цінностей ІКТ. Аспект інформаційної культури, як складової загальної культури людини, включає підготовку до повноцінного життя у сучасному інформаційному суспільстві, формування настанови до застосування ІКТ у всіх сферах життєдіяльності.

Соціальний компонент визначає рівень сформованості комунікаційних здібностей засобами ІКТ, адекватність підлітків при їх використанні.

Фізіологічний компонент характеризує сформованість фізіологічних функцій підлітка, необхідних для витримування ним відповідних розумових і фізичних навантажень під час застосування ІКТ.

Виокремлення компонентів має умовний характер, оскільки вони

взаємопов'язані та взаємообумовлені. Виключення будь-якого із компонентів зі структури підготовки або зниження рівня його сформованості призведе до недостатньої результативності всієї підготовки.

Для організації ефективної роботи з підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ важливим є розроблення відповідного інструментарію діагностування рівня сформованості готовності за визначеними компонентами підготовки. Аналіз спеціальної літератури засвідчив вагомість і недостатність розроблення проблеми оцінювання ефективності підготовки. З огляду на це, визначимо критерії, показники і рівні сформованості готовності кожного з компонентів підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ.

Проблему визначення критеріїв і показників педагогічного дослідження вивчали Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, І.Є. Булах, В.В. Ягупов та ін. Більшість дослідників характеризують критерії підготовки відповідно до компонентів підготовки.

У словнику іншомовних слів критерій визначається як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [4, с. 305].

Критерії і показники якості навчальної діяльності у енциклопедії освіти визначаються як „...сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають навчальним цілям” [2, с. 434].

За В.П. Беспалько, критерій має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, отже, у ньому повинна бути чітко відтворена природа вимірювального об'єкту і динаміка змін, що відтворюється критерієм явища.

Розробка критеріїв і показників вимагає врахування таких моментів:

- розробка критеріїв і показників впливає з мети дослідження;
- сформовані критерії відображають ознаки, що властиві предмету, який вивчається незалежно від волі і свідомості суб'єкта;
- ознаки мають бути сталими, мають повторюватися та відображати сутність явища;
- система взаємопов'язаних ознак розкриває основний зміст критеріїв [1].

Під критеріями готовності підлітків із ДЦП розуміємо ознаки, на основі яких здійснюється оцінка рівня сформованості зазначеної готовності. У виборі критеріїв готовності враховувався зміст компонентів структури підготовки. За критерії готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ обрано інваріантні її структурні компоненти: операційний, психологічний, культурно-аксеологічний, соціальний, фізіологічний. Зазначені критерії нададуть можливість скласти психолого-педагогічний прогноз розвитку дитини і визначити основні напрями корекційно-реабілітаційної роботи.

Варто зазначити, що послідовність розміщення критеріїв принципового значення не має, оскільки процес підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ є замкненим циклом без чітко означеного початку і кінця.

Кожний критерій готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ розкривається через систему показників, яка характеризує його якісні і

кількісні зміни. Тобто, показники фіксують прояв критерію на певному етапі підготовки. До кожного критерію підбиралися такі показники, які можна легко зафіксувати. Слід відмітити, що критерії і показники готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ взаємопов'язані, відображають усі характеристики ефективності зазначеної підготовки і у своїй єдності відтворюють організацію процесу підготовки. Використання показників дозволить визначити рівень сформованості готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ на всіх етапах експериментального навчання і виявити динаміку процесу підготовки.

Підготовка підлітків із ДЦП до використання ІКТ має багаторівневий характер. Відповідно до розроблених критеріїв і показників та з урахуванням методики оцінювання знань і умінь учнів середніх загальноосвітніх шкіл можна виділити такі чотири рівні готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ: високий, достатній, середній, початковий.

Відповідно до обраних критеріїв розроблено бальну шкалу оцінювання визначених рівнів готовності. Високий рівень оцінюється у 4 бали, достатній – у 3 бали, середній – у 2, початковий – у 1 бал.

У процесі дослідження визначено та обґрунтовано критерії ефективності підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ, які характеризують рівень знань, умінь і навичок, необхідний для ефективного застосування сучасних інформаційних технологій (операційні критерії); рівень мотивацій та прагнення використовувати новітні технології, стан розвитку психічних процесів (психологічні критерії); рівень інформаційної культури (культурно-аксеологічні критерії); рівень комунікабельності і культури спілкування засобами ІКТ (соціальні критерії); рівень сформованості фізіологічних систем, необхідний для витримування дитиною відповідних розумових та фізичних навантажень під час застосування ІКТ (фізіологічні критерії).

Операційні критерії ефективності підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ визначаються рівнем засвоєння знань, умінь і навичок з інформатики. До показників віднесено: повноту і ґрунтовність знань у сфері ІКТ, самостійність виконання завдань. При розподілі підлітків за рівнями готовності за операційним критерієм нами використано „Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти”, затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04. 2011 №329.

Рівні операційної готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ схарактеризовано таким чином:

- високий – глибокі, міцні, системні знання з інформатики; уміння застосовувати набуті знання у сфері ІКТ для виконання творчих завдань, вміння працювати самостійно, виявляти і відстоювати особисту позицію;
- достатній – знання істотних ознак понять з інформатики, можливість пояснення основних закономірностей, самостійне застосування знань у стандартних ситуаціях, уміння робити висновки, виправляти допущені помилки, не всі практичні дії виконуються самостійно;

- середній – відтворення основного навчального матеріалу, виконання завдання за зразком, елементарні вміння навчальної діяльності, потреба допомоги педагога;
- початковий – фрагментарні знання, початкові уявленнями про предмет вивчення, неможливість працювати самостійно.

Психологічні критерії ефективності підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ оцінюються наявністю мотивів і потреб підлітка використовувати сучасні інформаційні технології та показниками, що характеризують обсяг пам'яті, ступінь концентрації уваги, логічність мислення, стан мовлення.

Рівні психологічної готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ визначено таким чином:

- високий – стійка позитивна мотивація і потреба використання ІКТ, розуміння можливостей застосування інформаційних та комп'ютерних технологій у різних сферах життєдіяльності людини, розвинуті пам'ять, увага, мислення, мовлення;
- достатній – позитивне ставлення до комп'ютерної техніки та інформаційних технологій, усвідомлення можливості і необхідності їх використання, досить розвинуті пам'ять, увагу, мислення, мовлення;
- середній – нестійка позитивна мотивація до застосування ІКТ, часткова потреба у використанні інформаційних та комп'ютерних технологій, середній рівень розвитку психічних процесів, можливі порушення мовлення;
- початковий – пасивне ставлення до ознайомлення з ІКТ, нерозуміння можливостей використання інформаційних та комп'ютерних технологій, пізнавальні мотиви слабкі, неможливість дати відповіді на запитання діагностичних тестів.

Показниками культурно-аксеологічних критеріїв ефективності підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ є рівень їх інформаційної культури, стан сформованості відповідного світогляду та розуміння цінностей інформаційного суспільства.

Рівні культурно-аксеологічної готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ розкрито так:

- високий – високий рівень інформаційної культури, розуміння цінності застосування інформаційних та комп'ютерних технологій, ефективне застосування всіх видів роботи з інформацією, уміння орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі; уміння шукати і аналізувати інформацію мережевих ресурсів;
- достатній – достатній рівень інформаційної культури, розуміння цінності застосування інформаційних та комп'ютерних технологій, уміння шукати інформацію мережевих ресурсів;
- середній – середній рівень інформаційної культури, нерозуміння цінності застосування ІКТ;
- початковий – початковий рівень інформаційної культури.

Соціальні критерії ефективності підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ визначаються показниками рівня комунікабельності,

рівня культури спілкування засобами ІКТ.

Сформованість соціальної готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ означено за такими рівнями:

- високий – уміння відстоювати власну позицію, працювати у команді, уміння залучати комп'ютерні технології у процесі розв'язання завдань, високий рівень комунікабельності і культури спілкування засобами інформаційних та комп'ютерних технологій;
- достатній – комунікаційні здатності на достатньому рівні; уміння діяти за правилами, за інструкціями; доволі часте використання ІКТ для вирішення поставлених завдань; достатній рівень комунікабельності і культури спілкування засобами ІКТ;
- середній – уміння діяти за зразком, орієнтуватись у просторі та часі, середній рівень комунікабельності і культури спілкування;
- початковий – труднощі при спілкуванні; відсутність ініціативи прийняття рішень розв'язання завдань у контексті інформаційних та комп'ютерних технологій; потреба у постійному контролі, початковий рівень культури спілкування засобами ІКТ.

Фізіологічні критерії ефективності підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ оцінюються показниками стану загальної і дрібної моторики, ступеня витривалості.

Рівні фізіологічної готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ визначені наступним чином:

- високий – легкі форми ДЦП, збережені можливості інтелектуального розвитку, розвинена дрібна моторика;
- достатній – збережені можливості інтелектуального розвитку, достатній розвиток загальної і дрібної моторики;
- середній – можливі порушення стану дрібної моторики; наявність значного потенціалу компенсаторних можливостей, які можуть значно покращити стан фізіологічної підготовки до використання ІКТ;
- початковий – при тяжких формах ДЦП (подвійна геміплегія, атонічно-астатична форма), неправильна постава, неможливість утримувати сидячу позу тривалий час, неспроможність тримати руку у певному положенні довгий час.

Визначені рівні і показники є дієвими і за їх допомоги визначався стан готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ.

Відповідно до зазначених вище критеріїв, для підлітків із ДЦП з високим рівнем готовності до використання ІКТ характерні глибокі знання сучасних інформаційних технологій, уміння працювати самостійно, стійка позитивна мотивація і потреба використання ІКТ, розвинуті пам'ять, увага, мислення, мовлення, високий рівень інформаційної культури, розуміння цінності застосування ІКТ, комунікабельність.

Підліткам із ДЦП із достатнім рівнем готовності до використання ІКТ запас базових знань інформаційних і комп'ютерних технологій дозволяє досить успішно виконувати типові завдання, вони проявляють позитивний інтерес до інформаційних і комп'ютерних технологій, усвідомлюють можливість і необхідність їх використання, мають досить розвинуті

пам'ять, увагу, мислення, мовлення, достатній рівень інформаційної культури, розуміють цінності застосування сучасних інформаційних технологій, достатня комунікабельність.

Підліткам із ДЦП із середнім рівнем готовності до використання ІКТ притаманні вибіркові знання інформаційних технологій, необхідність допомоги при виконанні практичних завдань, нестійка позитивна мотивація до застосування комп'ютерних технологій, часткова потреба у використанні ІКТ, середній рівень розвитку психічних процесів, середній рівень інформаційної культури, нерозуміння цінності застосування інформаційних та комп'ютерних технологій, мало комунікабельність.

До початкового рівня віднесено підлітків із ДЦП, які мають елементарні знання з інформатики, не виконують практичні завдання без сторонньої допомоги, пасивно ставляться до ознайомлення з інформаційними та комп'ютерними технологіями, не розуміють можливостей використання ІКТ, не можуть відповісти на запитання діагностичних тестів, некомунікабельні, мають тяжкі порушення загальної і дрібної моторики.

Таким чином, нами визначено й обґрунтовано критерії, показники і рівні готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ. Визначення рівнів сформованості готовності підлітків із ДЦП до використання інформаційних та комп'ютерних технологій надасть можливість всебічно оцінити індивідуальний рівень сформованості зазначеної готовності та організувати ефективну роботу з підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ.

### Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2. Измерение качества процесса обучения / В. П. Беспалько М.: Из-во „Знание”, 1971. – 72 с.
2. Енциклопедія освіти ; під ред. В. Г. Кремеь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Дітковська Л. А. Моделювання процесу формування готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій / А.Г. Шевцов, Л.А. Дітковська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. – 2010. – №16. – С. 233-239.
4. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2002. – 680 с.

The article defined and justified the criteria, indexes and levels of readiness teenagers with cerebral palsy to use information and communication technologies.

**Keywords:** information-communicational technologies, teens with a child cerebral palsy, preparation teens with cerebral child palsy to use ICT.

*Отримано 10. 11.2012*

УДК 376:616.28-008.14

*D. A. Barclay,  
E. A. Dombo,  
I. H. Kobel*

## ЕКОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО КОНЦЕПЦІЙ ДУХОВНОСТІ ТА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТОСОВНО ГЛУХИХ ТА СЛАБОЧУЮЧИХ ОСІБ

### AN ECOLOGICAL APPROACH TO SPIRITUALITY AND MENTAL HEALTH AMONG DEAF AND HARD OF HEARING PEOPLE

В даній статті використовується екологічна перспектива для розуміння духовного розвитку та духовного благополуччя та вплив цих факторів на психічне здоров'я глухих та слабочуючих людей. Аналізуються індивідуальні, сімейні та групові теми мезо рівня у порівнянні із макрорелігійними темами у тій мірі, наскільки вони стосуються духовного розвитку. Концепції сформульовано таким чином, щоб візуально визначити проблеми у розвитку, що були досліджені і виявлені при аналізі літератури. Крім того, аналізується практика використання інструментарію FICA (Faith, Importance, Community, Address) для оцінювання духовності та шляхи його модифікації для використання фахівцями, що займаються психічним здоров'ям, для оцінювання факторів духовності у глухих та слабочуючих осіб. Виокремлено кілька найважливіших тем включаючи такі категорії як: інвалідність/неповносправність, метод спілкування, динаміка родини, макро доступність та репрезентативність, тобто, ті фактори, які повинні постійно братися до уваги фахівцями, що безпосередньо займаються проблемами психічного здоров'я даної категорії населення

**Ключові слова:** духовність, релігійність, психічне здоров'я, глухі особи, слабчующі особи, екологічна перспектива

В данной статье используется экологическая перспектива для понимания духовного развития и духовного благополучия и влияние этих факторов на психическое здоровье глухих и слабослышащих людей. Анализируются индивидуальные, семейные и групповые темы мезо уровня по сравнению с макрорелигиозными темами в той мере, насколько они касаются духовного развития. Концепции сформулированы таким образом, чтобы визуально определить проблемы в развитии, были исследованы и выявлены при анализе литературы. Кроме того, анализируется практика использования инструментария FICA (Faith, Importance, Community, Address) для оценки духовности и пути его модификации для использования специалистами, занимающимися психическим здоровьем, для оценки факторов духовности в глухих и слабослышащих лиц.



Выделены несколько важнейших тем включая такие категории как: инвалидность / инвалидности, метод общения, динамика семьи, макро доступность и репрезентативность, то есть, те факторы, которые должны постоянно учитываться специалистами, которые непосредственно занимаются проблемами психического здоровья данной категории населения

**Ключевые слова:** духовность, религиозность, психическое здоровье, глухие лица, слабослышащие лица, экологическая перспектива

### **An Ecological Approach to Spirituality and Mental Health among Deaf and Hard of Hearing People The Impact of Family Functioning on Spirituality**

Social workers have long been attentive to the interdependent relationship between individual functioning and the mezzo and macro environment. Spirituality has increasingly been recognized as a crucial, often foundational, aspect of individual functioning (Hodge, 2006, 2011). However, many mental health workers have minimal training on working with spiritual issues in general (Hodge, 2006; Sheridan, 2009) and the literature specific to addressing spirituality with deaf and hard of hearing people is limited. The goal of this paper is to examine the knowledge related to spirituality and deaf and hard of hearing people through the lens of the ecological perspective, visually map salient concepts, and demonstrate how the FICA spiritual assessment tool can be tailored for use with deaf and hard of hearing clients.

Central to the ecological perspective for social work is the idea that the environment has the power to influence people's behavior and attitudes (Germain, 1981). Thus, related to spiritual development, environmental factors can include the home environment, the norms and regulations that govern interaction with family members, and the religious setting environment. The ability of a deaf or hard of hearing person's family to meet the demands of the systemic stress often caused by the birth of a deaf or hard of hearing child must be considered. The environment must have emotional and social supports that foster positive coping in order to maintain self-esteem and control anxiety and depression (Germain, 1978). Coping focuses on the individual's and the family system's ability to deal with the initial stress. Adaptation is then a learned process by which a system can reach a homeostasis between their needs and goals and those needs and goals of the environment. Following coping and adaptation, these individual needs and goals must then be supported and enhanced in the macro community environment for optimal individual functioning (Germain, 1978).

#### **Deaf Culture, Language, and Spirituality**

A discussion of the spiritual practices and beliefs of deaf and hard of hearing individuals must begin with a basic understanding of what being deaf means and how it relates to important domains such as family, culture, communication, and religion. Deafness is often defined narrowly as the complete and total loss of one's ability to hear. While this definition is not inaccurate, it is incomplete and misleading. Like many disabilities, hearing loss is only part of the equation and

only a percentage of persons identified as deaf are profoundly deaf. Hearing loss is a highly stratified disability in which persons may be born without the physical capacity to perceive sound or may have lost the ability to perceive sound at specific frequencies or decibels. An accurate definition of deafness includes not only the loss (to any degree) of one's sense of hearing, but social, cultural, and linguistic factors that result in personal identification within a strata of deafness that is highly complex and sophisticated. While the term "hard of hearing" is culturally accepted by many within the deaf community, the term "hearing impaired" is considered demeaning by most deaf persons as it suggests that individuals whose hearing is compromised are somehow inferior to hearing people (Ladd, 2003; Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996). With this expanded understanding of deafness in mind, for the purposes of this article, the term "deaf" will be used to describe individuals with any degree of hearing loss and will be inclusive of both those who identify as deaf and those who identify as hard of hearing.

Within the United States and Canada, the common language used by deaf and hard of hearing persons is American Sign Language (ASL). The significance of ASL within the deaf community cannot be overemphasized. Prior to the development of ASL, deaf and hard of hearing people in the U.S. and Canada were forced to read lips and speak in order to communicate with hearing people. Historical accounts of deaf people describe being physically punished for attempting to use their hands in communication out of support for the oral approach to communication. As ASL spread to become a viable language choice among deaf people, a deaf culture rich with artistic and linguistic images began to develop concurrently. ASL is not a communication mode but rather a separate and distinct language, which is an important fact when considering interpreting needs for spiritual and religious issues for deaf and hard of hearing people (Ladd, 2003; Lane et al., 1996). This historical summary is necessary in order to place the development of a deaf approach to spiritual development into proper context. In other words, it is not enough to consider the issue of access to communication alone when exploring how deaf people develop a spiritual identity. Researchers must also consider the impact that other factors such as interpersonal relationships, cultural and linguistic metaphorical images of deafness, and leadership roles have on the deaf individual's spiritual development.

In addition to understanding deaf culture and communication, it is also important for the reader to understand what is meant by the terms religion and spirituality. These terms are defined conceptually and operationally in different ways in the research literature reviewed in this article. However, for the purposes of grounding the reader with a basic understanding of the terms, religion is often defined related to an individual's relationship with a specific social institution that advocates adherence to specific beliefs, rules, rituals, covenants, and personal activities related to the institution (Koenig & Cohen, 2002; Thoresen & Harris, 2002). Spirituality, however, can be defined as a broader term that may or may not be related to a religion, focusing on an individual's increasing sense of a universal connectedness, a greater sense of unity over diversity, relating to a transcendent experience and a search for meaning of life purpose (Cook, 2004;

Johnstone, 2007).

Although there is some literature available on the topics of deaf spiritual development and deaf spiritual access, much of the literature focuses on general disabilities in relation to spirituality and focuses on illness-related disabilities and spirituality. Deafness is by most legal definitions a disability, and can be superficially examined as a disability that involves the loss of one's ability to perceive sound. However, deafness is much more multi-faceted and complex. Indeed, unless there are other physical or mental challenges present, the similarities between deaf people and other physical disabled groups are limited. Both groups are often isolated from mainstream society, both groups often have accessibility challenges accessing spiritual resources, and questions can arise in both groups as to possible spiritual meaning behind their deafness or disability.

Along with these similarities, there are significant differences. Hearing people have direct access to a myriad of spiritual messages in sacred texts and music and have the ability to attend to a variety of different faith meetings and organized religious meetings without the need of interpreting. Deaf people, due primarily to barriers in communication, are often unable to easily have such diverse exposures to spiritual interactions (Weir, 1996).

### **Micro Environmental Factors Influencing Spiritual Development**

Faith develops at the intersection of many factors including family, representations of self in religious hierarchy, friends and peers, learned ideology through written and spoken doctrine, interactions with spiritual leaders for guidance, personal experiences, and the way a religious doctrine views and supports aspects of an individual's self (Fowler, 1981). Family impacts faith development with regard to weekly or daily ritual, faith focus at home, and connections of faith and children's moral behavior and development. Representations of self in the church system are important related to feelings of empowerment and equality (Morris, 2008). In other words, seeing people like you, reflections of yourself, as spiritual leaders and lay ministers, can influence a person's spiritual development. The following sections will outline the micro, mezzo, and macro issues salient to spiritual development of deaf and hard of hearing people.

### **Spirituality and Self**

There are several micro system factors that could impact a deaf person's spiritual decision-making and self-image that do not necessarily happen in the hearing world. In the hearing world, deaf people are often characterized as "disabled". Through a religious lens, the "disabled" are often characterized as a dependent, "special population" who need "help" (Morris, 2008; Schumm & Stoltzfus, 2011). This message can foster a "less than" self-image and also foster a dependent, external locus of control. Secondly, deafness is often seen as one of the following: a test from God; a punishment from God (although often it can be viewed that it is the parent who is being punished); or a gift from God (Koosed & Schumm, 2005). Each of these perspectives can impact aspects of self-identity and the relationship to spirituality and religion in vastly different ways.

Boswell, Hamer, Knight, Glacoff, & McChesney (2007) conducted qualitative interviews with 13 adults with physical disabilities in order to gain

knowledge related to the interaction of spirituality and disability in their lives. Results indicated that life issues and challenges that arose from having a disability evoked questioning of traditional ideas related to God, meaning, and the purpose of life within the participants. Boswell et al. (2007) identified five emerging themes: purpose, connections, awareness, creativity, and acceptance. Participants' spirituality helped them frame and understand their purposes in life, helped them form social connections, and gave a framework for self-awareness of strengths and blessings. Their spirituality also helped to foster their own creativity and their acceptance of positive and negative aspects of their disabilities.

The literature suggests that spiritual or religious beliefs can also impact an individual's education and rehabilitation (Idler, 1995; Riley et al., 1998). Fitchett, Rybarczyk, DeMarco, & Nicholas (1999), in a review of the literature and longitudinal study, identified the following four major spiritual preoccupations and practices that impact education and rehabilitation among people with disabilities: active prayer, feelings of estrangement from God, belief that their disability was a punishment from God, and spiritual practices being used as a coping mechanism to mediate the impact of the individual's disability. Ross (1995) suggests that the isolation that often accompanies a person with a disability can make the quest for spiritual answers more difficult. This would be especially relevant for the communication isolation felt by many deaf people, who can physically access spiritual resources but are isolated from their quest by communication and information barriers. Miller (1985) compared levels of loneliness and spiritual well-being in chronically ill adults and healthy adults. The chronically ill adults had significantly higher spiritual well-being scores than the healthy adults. However, in both groups, there was a significant inverse relationship between loneliness and spirituality. On the micro, individual system level, mental health practitioners seek to explore their clients' feelings of loneliness and isolation, active prayer, and perceptions of the spiritual significance of their deafness on their spiritual well-being.

### **Mezzo Environmental Factors Influencing Spiritual Development Spiritual Development in Childhood**

Five out of every 1,000 infants born yearly worldwide are born with significant hearing loss (>40 dB HL) (Olusanya, 2005). Approximately 90-95% of all deaf children are born to hearing parents (Andrews, Leigh, & Weiner, 2004; Mitchell & Karchmer, 2004).

The birth of any child impacts the family. However, when a child is diagnosed with a hearing loss, the effects are likely to be greater, more challenging and more demanding on the family (Olusanya, Luxon, & Wirtz, 2004). Deafness affects all of family life by creating challenges in communication, which in turn test the creation of appropriate family functioning and parental management of children (Meadow-Orlans, Mertens, & Sass-Lehrer, 2003). Regardless of family structure, ethnic background, socioeconomic status, or medical condition all children have a need to feel that they are a part of the family unit. It is critical that this belonging is communicated to the child through a language that can be comprehended (Kobel, 2009).

“Communication is at the heart of everything human beings do because it

defines and gives meaning to our emotions, beliefs, hopes, creativity, and life experiences (CADHETF, 1999, p.1). According to Rodda & Groove (1987) “knowledge is transmitted, and the beginnings of socialization take place through language. When there is a barrier in accessing language and communication, the family itself is blocked and weakened” (p.315). Therefore, communication has become one of the main concerns, along with the availability and access to social support, for families creating a healthy home environment for children who are deaf or hard of hearing (Kulbida, 2005).

Spirituality has been documented as an important dimension of childhood development (Jackson, 2011). Spirituality can impact values, morals, socioemotional development, experiential education, health and wellness, and perspectives on community service in the development of children (Bosacki & Ota, 2000). An additional factor related to spiritual development of the deaf child is inclusion or exclusion in the family system. Many hearing parents of deaf children never learn sign language, making interpersonal communication limited and lacking the sophistication necessary to discuss religious or spiritual issues. Sometimes, the lack of parental adjustment to the needs of their deaf child is rooted in the desire to minimize or deny that their child is deaf and all of the ramifications of that fact (Kobel, 2009; Palfrey, Walker, Butler, & Singer, 1989), which can lead to deaf children being isolated from the family’s church experience (Morris, 2008). If the communication and emotional needs of a child are unmet, then religious and spiritual experiences as well as teachings can be negatively perceived or incorrectly understood (Kobel).

Some theories of faith development parallel the relationship of children to their parents (especially with their father) as a foundation for a relationship with God (Fowler, 1981, 1989; Vergote et al., 1969). Whether or not they are exposed to the concept of God, by the age of six many children begin the construction of a mental representation of God or a “god image”. Construction of a god image does not necessarily constitute belief in god. A major influence on children’s god image is the parent-child relationship where the child often gives attributes of their parent to their god image (Fowler, 1981, 1989). In an older, but well documented and referenced study, Vergote et al. (1969) investigated the relationship between images of parents and of God. They found that god images of the participants were more paternal than maternal, however the data suggested that as individuals mature, their god image tends to become more maternal. Related to faith development, areas of clinical importance for assessment and future research include the parent’s acceptance and support of their deaf child.

### **The Impact of Having a Deaf Child on Parents’ Spirituality**

During crisis times, such as when a deaf child is born unexpectedly to hearing parents, there is a discernible grief period when parents are looking for answers to existential questions regarding the purpose their child’s disability might serve (Borum, 2010; Jackson, 2011; Kobel, 2009). Crews (1986) asserts that in these moments when an individual is in a state of emotional collapse, they turn to the Transcendent for answers. If during the critical first years of a deaf child’s life, the mother is unable to be present due to grief, and the religious messages available to her related to deafness are negative or paternalistic, it can have devastating effects on the spiritual development of all members of the

family.

Dehkordi, Kakojoibari, Mohtashami, & Yektakhah (2011) studied 120 mothers of children with various disabilities along with a control group of parents of nondisabled children. They found that the stress levels specifically of mothers of deaf children were significantly higher than all other (disabled and nondisabled) groups' scores on subscales for intra-family stress, work and financial stress, and family care stress. They found the mother assumed much of the emotional stress and worry related to the challenges of raising a deaf child with regard to social and educational problems. Spiritual guidance during this time can guide the parent's perspective and treatment of their deaf child based on a specific moral framework.

Studies have shown that religion and religious-affiliated organizations also can be important sources of emotional support for families of children with disabilities (Poston & Turnbull, 2004), especially within Latino families of young children with disabilities (Skinner & Bailey, 2001). Results among specifically hearing families with deaf children, however, show varied importance of religious support. In a qualitative study of 14 African American parents raising deaf children, Borum (2010) found the use of spirituality as a tremendous source of support and hope. However, in a mixed method study of 456 parents of deaf children, parents ranked religious affiliated groups the least important in terms of support across children's age groups (Jackson, 2011). The four highest important support systems were: professionals, other parents of deaf children, family support organizations, and extended family. Because of the disagreement over the importance of spiritual support for parents of deaf children, this is another important area for future research.

On the mezzo family system level, mental health professionals seek to investigate the parent's acceptance level and demonstrated support of their deaf child. Additionally, maternal and paternal relationship patterns, along with family worship traditions, are examined in relation to values, morals, socioemotional development, experiential education, health and wellness and god image. Mental health professionals should be cognizant of differences in family cultural backgrounds and consider how culture could impact other interaction and environmental factors on the mezzo level.

### **Macro Environmental Factors Influencing Spiritual Development Accessibility, Language, Community, and Disability Image**

Wayne Morris' book, *Theology without Words: Theology in the Deaf Community* (2008), is a rich, extensive analysis of theological themes and issues in Christianity related to deaf people and community in the United Kingdom. Morris' research focused on three main themes: deaf theology in the Bible, liturgical and worship practices of the deaf, and the deaf image of God. When examining the Bible, Morris points to several metaphors that focus on the Judeo-Christian God's verbal communication with people, the fact that deafness is a malady that God can heal to make someone "normal", and the observation that the text is written in an antiquated style that is often difficult for deaf people to easily read and apply in their lives. Because of the Judeo-Christian focus on the English written word, Morris asserts that in order to make narratives more engaging to the deaf, narratives should be turned back into the oral tradition or

incorporate the use of signing and/or drama.

Morris (2008) also points to a significant distinction between a church that signs and a “deaf church.” The former only translates sermons into some form of sign language, while the latter should embrace and enhance not only the communication issues but also cultural and community needs in the congregation and in the hierarchy of the church. Providing deaf role models in the church hierarchy, reexamining church doctrine in relation to the disability perspective (medical model) of deafness, and addressing how deaf people listen to the word of God, talk to God, and assign attributes to God are important aspects of a deaf church that would not necessarily be present in a church that has interpreted services only. McClain (2009) in a Master’s thesis, conducted qualitative interviews with 10 deaf and hard of hearing people who self-identified as Christian. Church attendance was identified as a vital social and networking opportunity if the person attended a deaf church or if there were sufficient deaf members in a mostly hearing congregation. However, if there were few deaf members in a hearing church, participants expressed feelings of isolation at church.

Addressing Christian faith and deaf culture, Broesterhuizen (2005) supports the idea that written and verbal language, culture and traditions of the Church, and the Church view of deafness are all barriers to deaf people feeling engaged and supported. However, Boesterhuizen notes that many countries are ahead of the United States in breaking down that barrier. Keys to removing the barriers are: to put more deaf people in central church roles (both clergy and lay roles), developing sign language for sacred terms that can be understood by all deaf people, and valuing sign language as a language and not just a communication mode. In this manner, faith communities are able to celebrate deafness as a culture in a way that is open and affirming to deaf congregants.

Selway and Ashman (1998) express concerns whether churches, synagogues, and mosques foster positive or patronizing attitudes towards people with disabilities, and whether they can adequately support the spiritual, physical, and practical needs of people with disabilities. They also share the concern that there are negative messages towards people with disabilities across world religions. For example, Hindu religious texts and stories often have disabled people portrayed as attendants to royalty, inherently defective, and creatures to be feared. Often deaf people are said to have become disabled as a punishment for past misdeeds. Haj (1970) found that the Quran commands people to give special consideration to the blind, lame, and ill and calls upon their civic and social responsibility to care for them.

### **Meaning and Metaphor Regarding Deafness in Religious Texts**

Faith communities that lack a sophisticated understanding of the deaf experience are likely to overlook metaphors and messages written in sacred texts. As deafness is frequently viewed in a negative light in sacred texts, this may have some impact on religious institutions openness to deaf congregants. Throughout the Bible, deafness is a malady that is in need of curing and a person who “turns a deaf ear” is someone who is stubborn and refuses to hear wise words. Boesterhuizen (2005) points to a Gospel story in which Jesus heals a deaf man. Although through a metaphorical lens this story can be interpreted morally

as the importance of extending charity to those less fortunate, Boesterhuizen (2005) poses the idea that the literal meaning could be interpreted as “deafness is a less complete, deviant, and unredeemed form of humanity which awaits healing and salvation” (p. 306). To help control for written language misunderstandings, countries such as the United States and Sweden are making progress in translating the Christian Bible into sign language that not only focuses on the literal translation but also on the figurative translation. The additional figurative translation reinforces Biblical signs with additional symbolism and meaning. In this manner, key figures, events, and places in the Bible are given signs that not only reflect meaning and purpose, but allow for quicker translations (Boesterhuizen, 2005).

Several themes emerge from Morris’ (2005) and Broesterhuizen’s (2005) research and practice with deaf individuals and communities. First it is important to assess the client’s mental image of God and the client’s own self-assessment related to positive and negative views of being deaf. Second, if the client attends religious services, it is important to assess congregational make-up, support, the goodness-of-fit between the client and the communication methods and religious explanatory methods of the place of worship. Third, available literature and sermons available in ASL are an additional resource for clients that would help deaf congregants feel more included and welcome.

### **Spirituality and Communication**

How a family or a deaf individual chooses an organized religion may also depend on communication access and the availability of interpreters (McClain, 2009). How prevalent is it that a family with a deaf child will switch churches (or switch faiths) in order for communication accessibility for their child? How prevalent is it that a deaf individual will switch churches or faiths in order to have productive two-way communication?

Communication necessary for spiritual development can be broken down into many levels, but the major levels are written communication, spoken presentations (sermons), two-way expressed communication and fellowship within a congregation, and two-way communication with spiritual leaders for counsel and guidance (Morris, 2008). At all of these levels there are pitfalls that can occur between hearing people and deaf people in a spiritual or religious setting. Foster (1998) conducted an ethnographic study on social engagement and constraints between deaf and hearing people. Although not specific to spirituality, the study’s individual, open-ended method of inquiry included perspectives from deaf and hearing people from a wide range of communication events and age levels. In interviews, positive communication interaction examples were few, and most participants (both deaf and hearing) spoke about negative communication related to signed, spoken, and written communications. The author labeled these events “spoiled communication.” In addition, many Deaf adults spoke of past teasing and ridicule as they grew up by hearing people which they say negatively influenced their present day communication and perception. Of note, the author emphasized that informal communication is at high risk for “spoiled communication” because the communication “occur spontaneously and in settings which are difficult to control” (p. 123). The research study raises additional concerns that go beyond adequate interpreting to



the sociological essence of the dyadic experience between deaf and hearing people, compounded by the spiritual/religious environment and the power structure between the church and the individual.

Hearing people, who have the luxury of at least being able to sound out words and hear them in everyday conversation, usually require guidance (i.e., bible study) in order to understand written doctrine in a meaningful way. Antiquated written religious doctrine has been cited as a barrier to religious education for deaf people (Morris, 2008).

Interpreter quality can also be an issue. A high percentage of accessible churches do not use licensed interpreters. Sometimes a “volunteer” who wants to “help the deaf” will learn basic sign language and then attempt to interpret spiritual lectures that have a rich depth of meaning but are signed at a basic level (Broesterhuizen, 2005; Morris, 2008). If a deaf member of a church would like spiritual counsel or guidance, there are some important questions to explore before moving forward: Is the spiritual leader knowledgeable about cultural and non-disability perspectives on deafness? Are there registered interpreters who are held to a strict confidentiality code of ethics available for the spiritual counseling session? Are "volunteers" brought in to interpret? If "volunteers" are used, how does that impact the deaf persons ability and desire to fully share what they would like to share with the spiritual leader and the quality of that interaction?

Communication, especially between hearing members/leaders in the church and the deaf member is a complex topic that should be addressed in both assessment and intervention with deaf clients. Key assessment questions include: How do churches ensure communication access between deaf members and other members of the congregation? How are deaf members seen by a) the spiritual leaders, b) church doctrine, and c) members of the congregation? Are deaf members encouraged to participate on church committees? From a macro perspective, are deaf members encouraged to pursue positions within the religious organization? (Hunt, 1996).

Pulling this all together, micro, mezzo and macro concepts emerge that are central to an ecological understanding of the experience of deaf and hard of hearing people and their families with regards to religious and spiritual practices and communities. These are illustrated in a summary concept map in Table 1 to help practitioners during the assessment and intervention stages with clients.

<b>Ecological Dimension</b>	<b>Religious/Spiritual Dimension</b>
Micro Level	Identity Meaning of deafness Life purpose
Mezzo/Family Level	God-images Intra-familial patterns of communication about religion and spirituality
Macro Level	Accessibility to spiritual community Interpretation of content of religious texts Power structures within religious communities

**Table 1. Spiritual and Ecological Concept Map**

### **Mental Health Practice Issues and Techniques**

Although the importance of addressing spirituality in mental health work has been emphasized in recent years, many practitioners do not include items related to spirituality in during intake and assessment (Hodge, 2006). Personal preference, population demographics, and professional role should all be considered when choosing to add a spiritual component to mental health assessment and intervention with survivors of brain injury. Additionally, practitioners should be self aware of their own religious and spiritual beliefs for reference and boundary maintenance and know the meaning of the terms agnostic (any ultimate god is unknowable), theism (belief in a god), atheism (a disbelief in a god or gods), and pantheism (belief in many gods). All of these self-driven and dictionary-driven spiritual concepts should then be tempered by an understanding of the survivor's meaning of each in order to begin a spiritually based clinical dialogue. The practitioner should also be aware of basic tenets of various religions to be able to have a frame of reference for discussing religious and spiritual themes.

There are a myriad of established spiritual assessments and frameworks that can be used in whole or modified to fit a specific clinical situation. However, below is an example of a brief comprehensive spiritual assessment instrument that could be incorporated into most intake regiments and modified to fit a variety of practitioners' roles. Pulchaski and Romer (2000) developed the FICA quick inventory which is a qualitative instrument focusing on four areas - Faith, Importance and Influence, Community, and Address or Application (F I C A). The authors suggest opening the discussion with broad, open-ended questions related to Faith and to the separate concepts of spirituality versus religion in order to capture information from those who identify either as more spiritual or as more religious. Examples of questions are:

- "What do you believe in that gives meaning to your life?"
- "What role does religion play in your life?"
- "How has your identity and experience as a deaf or hard of hearing person impacted your spirituality or spiritual practice?"

It is important to ask the deaf person to elaborate on his/her meaning of words. For example, "I am Catholic." or "I am an atheist." have different personal meanings and implications depending on the individual.

The next step is to understand the Importance of spirituality/religion in the deaf person's life. Examples of questions related to importance are:

- "How important is your faith (or religion or spirituality) to you?"
- "What role do your spiritual beliefs play in your daily life?"
- "Does your identity and experience as a deaf or hard of hearing person impact the importance of your spirituality?"

The third area of assessment is related to the deaf or hard of hearing person's involvement with a spiritual community. Particularly for those who participate in an organized religion, community is often a central part of their spiritual and social experience and can be a source of support or potential rejection and misunderstanding. Examples of questions are:

- "Are you a part of a religious or spiritual community?"

- “What kind of activities are you involved in related to your faith?”
- “Are you able to be fully involved in spiritually-related activities?”

The final assessment area is to ask how, if at all, the deaf person would like the practitioner to Address the issue of spirituality in their work together. Examples of questions are:

- "How would you like me to address these issues in your mental health care?"
- "How can our work assist you in your spiritual care?"

Pulchaski and Romer (2000) state that clients and families often feel better simply because they have been given permission to share their beliefs and the general spiritual inquiry is usually seen as a sign of respect.

### **Discussion**

In examining the current literature on spirituality among deaf people using an ecological framework, several themes emerge as topics for mental health practitioners to consider during assessment and intervention work and for mental health researchers to consider for future studies. Major themes identified related to deaf and hard of hearing people, include access and barriers to spiritual and religious information, self-identity through a religious/spiritual lens, negative or a paternalistic/malady view of deafness in religious doctrine, and parent-child object relations. These identified areas and environmental factors can influence deaf individuals at the individual, mezzo family, and macro levels. At the micro level, micro ecological-based assessment and interventions should consider internalized messages and spiritual “self-talk” related to isolation, loneliness, self-esteem, sense of purpose, connectedness, awareness, creativity, and positive self-identity. At the mezzo family level, assessment and interventions should consider the reciprocal self-family relationship and environment, especially with families made up of hearing parents and a deaf child/children. Mezzo family issues to explore include maternal grief and stress, relationship and acceptance/nurturance issues between both parents and the deaf child, and the messages that parents receive from spiritual and religious doctrine and from faith-based social service agencies. At the macro level, assessment and intervention should include attention to the possible lack of cultural sensitivity in the written doctrine of many world religions, a possible lack of total access and cultural competence in serving deaf members in relation to communication in religious institutions, and a possible lack of representation of deaf and hard of hearing people as both lay and formal religious leaders.

This article advocates for the application of an ecological framework when working with deaf and hard of hearing people related to their spirituality and spiritual development. The ecological framework allows practitioners to fully explore the reciprocal relationship of self-self, self-family, self-community, and self-organization when working with spirituality and spiritual development with deaf and hard of hearing clients. Also included in this article was an application of a concise spiritual assessment tool, the FICA, which can be easily modified to fit almost any client and client belief system. The FICA enables practitioners to thoroughly assess their client’s faith and belief system, the importance and influence of the faith and belief system, their level of involvement in a faith community (including barriers), and the client’s ideas on how faith and religion

should be included and addressed during therapy. The micro, mezzo, and macro issues summarized in the article body can be incorporated into both the FICA assessment questions and also into the design and implementation of therapy interventions.

### **References**

1. Anandarajah, G. (2001). Spirituality and medical practice: Using the HOPE questions as a practical tool for spiritual assessment. *American Family Physician*, 63(1), 81-89.
2. Andrews, J., F., Leigh, I. W., & Weiner, M. T. (2004). *Deaf people: evolving perspectives from psychology, education, and sociology*. Boston: Pearson Education, Inc.
3. Bernstein, E., Calhoun, D., Cegeilski, C., Latham, A., Shepherd, M., Sparks, K. & Tomchuck L. (Eds). (1995). *Britannica book of the year*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
4. Borum, V. (2008). African American parents with deaf children: Reflections on spirituality. *JADARA*, 41(3), 208-226.
5. Bosacki, S., & Ota, C. (2000). Preadolescents' voices: A consideration of british and canadian children's reflections on religion, spirituality, and their sense of self. *International Journal of Children's Spirituality*, 5(2), 203-219.
6. Boswell, B., Hamer, M., Knight, S., Glacoff, M., & McChesney, J. (2007). Dance of disability and spirituality. *Journal of Rehabilitation*, 73(4), 33-40.
7. Broesterhuizen, M. (2005). Faith in deaf culture. *Theological Studies*, 66(2), 304-329.
8. CADHETF (1999). *The Report of the California Deaf and Hard-of-hearing Education Advisory Task Force*. Retrieved September 11, 2006, from <http://www.cde.ca.gov/sp/ss/dh/documents/deafhhrpt.pdf>
9. Cook, C. (2004). Addiction and spirituality. *Addiction*, 99, 539-551.
10. Dehkordi, M., Kakojoibari, A., Mohtashami, T., & Yektakhah, S. (2011). Stress in mothers of hearing impaired children compared to mothers of normal and other disabled children. *Audiology*, 20(1), 128-136.
11. Fitchett, G., Rybarczyk, B., DeMarco, G. & Nicholas, J. (1999). The role of religion in medical rehabilitation outcomes: A longitudinal study. *Rehabilitation Psychology*, 44, 333-353.
12. Foster, S. (1998). Communication as social engagement: implications for interactions between deaf and hearing persons. *Scandinavian Audiology*, 27(49), 116-24.
13. Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York, NY: Harper & Row.
14. Fowler, J. W. (1989). Strength for the journey: Early childhood development in selfhood and faith. In D.A. Blazer (Ed.), *Faith development in early childhood* (pp. 1-36). Kansas City, MO: Sheed & Ward.
15. Germain, C. B. (1978). General-systems theory and ecopsychology: An ecological perspective. *Social Service Review*, 52(4), 535-550.
16. Germain, C. B. (1981). The ecological approach to people-environment transactions. *Social Casework*, 62(6), 323-331.
17. Haj, F. (1970). *Disability in antiquity*. New York: Philosophical Library.

18. Hodge, D. (2006). Spiritually modified cognitive therapy: A review of the literature. *Social Work*, 51, 157-166.
19. Hodge, D. (2011). Using spiritual interventions in practice: Developing some guidelines from evidence-based practice. *Social Work*, 56, 149-158.
20. Hunt, V. (1996). The place of deaf people in the church: My story. In, *The place of deaf people in the church: The Canterbury 1994 conference papers* (pp. 20-34). Northampton, England: Visible Communications.
21. Idler, E. (1995). Religion, health, and nonphysical senses of self. *Social Forces*, 74, 683-704.
22. Jackson, C. (2011). Family supports and resources for parents of children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 156(4), 343-362.
23. Johnstone, B., Glass, B. A. & Oliver, R. E. (2007). Religion and disability: Clinical, research and training considerations for rehabilitation professionals. *Disability and Rehabilitation*, 29(15), 1153-1163.
24. Kobel, I. (2009). *Ukrainian Hearing Parents and their Deaf Children*. ProQuest Dissertations and Theses. (Publication #AAT NR54052). Retrieved November 15, 2012.
25. Koenig, H. & Cohen, H. (Eds.). (2002). *The link between religion and health: Psychoneuroimmunology and the faith factor*. New York: Oxford University Press.
26. Koosed, J. & Schumm, D. (2005). Out of the darkness: Examining the rhetoric of blindness in the gospel of John. *Disability Studies Quarterly*, 25 (1). Retrieved from <http://www.dsqsds.org/index>
27. Kulbida, S. (2005). Polipshennia yakosti navchannia hlukhukh ditej shliakhom vykorystannia zhestovoyi movy [Improvement of the quality of deaf education by means of signed language]. In V. I. Bondar and V. V. Zasenka (Eds.), *Dydaktychni and socialno-psykholohichni aspekty korektsijnoi roboty u spetsialnij shkoli* [Psychological issues of correctional work in a special school] (pp.333-337). Kyiv: Naukovyj Svit.
28. Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
29. Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-World*. San Diego, CA: DawnSignPress.
30. McClain, R. (2009). *The role of spirituality/religiosity in the lives of people who are hearing impaired*. ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 1466289). Retrieved August 5, 2012.
31. McColl, M.A., Bickenbach, J., Johnston, J., Nishihama, S., Schumaker, M., Smith, K., Smith, M., & Yealland, B. (2000a) Changes in spiritual beliefs after traumatic disability. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 817-823.
32. McColl, M.A., Bickenbach, J., Johnston, J., Nishihama, S., Schumaker, M., Smith, K., Smith, M., & Yealland, B. (2000b) Spiritual issues associated with traumatic onset disability. *Disability and Rehabilitation*, 22(2), 555-564.
33. Meadow-Orlans, K. P., Mertens, D.M, & Sass-Lehrer, M. (2003). *Parents and Their Deaf Children: the Early Years*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

34. Miller, J.F. (1985). Assessment of loneliness and spiritual well-being in chronically ill and healthy adults. *Journal of Professional Nursing*, March–April, 79–85.
35. Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
36. Morris, W. (2008). *Theology without words: Theology in the deaf community*. Aldershot, England ; Burlington, VT : Ashgate Pub. 180 p.
37. Olusanya B. O., Luxona, L. M., & Wirzb, L. M. (2004). Benefits and challenges for newborn screening for developing countries. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68, 287-305.
38. Olusanya B. O., Luxona, L. M., & Wirzb, L. M. (2004). Benefits and challenges for newborn screening for developing countries. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68, 287-305.
39. Palfrey, J.S., Walker, D.K., Butler, J.A., & Singer, J.D. (1989). Patterns of response in families of chronically disabled children: An assessment in five metropolitan school districts. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 94-104.
40. Parks, S. D. (2011). *Big questions, worthy dreams: Mentoring young adults in their search for meaning, purpose and faith*. San Francisco: Jossey-Bass.
41. Poston D. & Turnbull, A. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 95-108.
42. Puchalski, C., & Romer, A. (2000). Taking spiritual history allows clinicians to understand patients more fully. *Journal of Palliative Medicine*, 3, 129-137.
43. Riley, B., Perna, R., Tate, D., Forchheimer, M., Anderson, C., & Luera, G. (1998). Types of spiritual well-being among persons with chronic illness: Their relation to various forms of quality of life. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 79, 258-264.
44. Rodda, M., & Grove, C. (1987). *Language, cognition and deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
45. Ross, L. (1995). The spiritual dilemma: Its importance to patient's health, well being, quality of life and its implications for nursing practice. *International Journal of Nursing Studies*, 32, 457-468.
46. Schumm, D. & Stoltzfus M. (2011). Chronic illness and disability: Narratives of suffering and healing in Buddhism and Christianity. In Schumm, D. & Stoltzfus M. (Eds.). *Disability and Religious Diversity: Cross-cultural and interreligious perspectives* (pp. 159-175). New York, NY: Palgrave Macmillan.
47. Selway D. & Ashman A. (1998). Disability, religion and health: A literature review in search of the spiritual dimensions of disability. *Disability & Society*, 13(3), 429-440.
48. Sheridan, M. (2009). Ethical issues in the use of spiritually based interventions in social work practice: What we are doing and why? *Journal of Religion and Spirituality in Social Work*, 28, 99-126.
49. Skinner M. & Bailey, D. (2001). Role of religion in the lives of Latino

- families of young children with developmental delays. American Journal on Mental Retardation, 106(4), 297-313.
50. Thoresen, C. E. & Harris, A. H. (2002). Spirituality and health: what's the evidence and what's needed? Annals of Behavioral Medicine, 24(1), 3-13.
51. Vergote, A., Tamayo, A., Pasquali, L., Bonami, M., Pattyn, M. & Custers, A. (1969). Concept of God and parental images. Journal for the Scientific Study of Religion, 8(1); 79-87.
52. Weir, M. (1996). Made deaf in God's image. In, The place of deaf people in the church: The Canterbury 1994 conference papers (pp. 1-11). Northampton, England: Visible Communications.

This article applies the ecological perspective to understanding spiritual development and spiritual well-being among deaf and hard of hearing people and the impact on mental health. Individual, mezzo family and group themes, as well as macro religious themes are examined as they relate to spiritual development. Concepts are mapped in order to visually depict the developmental issues identified in a meaningful way. In addition, an example of how the FICA spiritual assessment tool is presented as to how it can be modified and used by mental health professionals to assess spiritual factors with deaf people. Several themes including disability meanings, communication, family dynamics, and macro accessibility and representation are identified as topics to be applied to current mental health practice and future mental health research related to spirituality among deaf and hard of hearing people.

**Keywords:** spirituality, religion, mental health, deaf and hard of hearing persons, ecological perspective

*Отримано 15.11.2012*

**УДК 376-056.263+316.42(73)**

*І.Г. Кобель*

### **НАВЧАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ГЛУХИХ В США: ВІД ЕПОХИ КОЛОНІЗАЦІЇ ДО ЕПОХИ ІНКЛЮЗІЇ АНОТАЦІЯ**

В статті розглядається шлях, який пройшла система навчання та соціалізації глухих в США від епохи колонізації до епохи технократичної держави. Описано позитивні та негативні сторони кожного з існуючих підходів до навчання глухих та слабочуючих, а також цілеспрямована політика держави та недержавних організації стосовно підвищення рівня грамотності у нечуючих здобувачів освіти різного віку.

**Ключові слова:** навчання глухих у США, інклюзивне навчання глухих, соціалізація глухих, мейнстрімінг.

В статті розглядається шлях, який пройшла система освіти і соціалізації глухих в США від епохи колонізації до епохи технократического державства. Описані позитивні і негативні сторони кожного з існуючих підходів до освіти глухих і слабослышащих, а також цільована політика державства і недержавних організацій по підвищенню рівня грамотності у глухих учасників різного віку.

**Ключеві слова:** освіта глухих в США, інклюзивна освіта глухих, соціалізація глухих, мейнстрімінг

**Вступ.** Втрата слуху створює відмінність у тому, як спілкуються та обмінюються інформацією нечуючі, проте науковці та практики в галузі навчання глухих давно переконалися, що сама по собі глухота чи туговухість не спричиняє відставання у психофізичному розвитку чи обмеження функціональних можливостей при правильно створеному мовному середовищі для кожної конкретної дитини. Головна проблема у тому, що у більшості випадків усна мова оточуючого середовища не є зрозумілою і тому недоступною для глухих та слабочуючих дітей настільки, щоб не дозволяє їй бути повноправним учасником спілкування. І, власне, цей мовний аспект вирізняє глухих та слабочуючих дітей з поміж інших категорій дітей, що мають особливі потреби.

Впродовж останніх двох століть точиться безперервне протистояння між прибічниками орального (усного) та мануального (жестового) підходу до навчання глухих [3]. Протягом століть глухота вважалась патологією. Глухих вважали розумово неповноцінними і неповносправними стосовно здатності до навчання через те, що вони нечують, а тому їм приписували необхідність в спеціальному навчанні і соціальних послугах, щоб зменшити і коректувати їх вади/неповноцінність. Однак, після публікацій результатів досліджень Американської жестової мови Вільямом Стокі (William Stokey) та його послідовників, що прорвали стіну вимислів, з'явилась нова течія в підходах до трактування глухоти і все більший відхід від патологічної перспективи в поглядах на глухоту.

Дуже часто впродовж цього часу емоції брали верх над фактами, бо це стосувалося навчання дітей. Метою цієї статті є подати факти та інтерпретувати їх з точки зору нейтрального спостерігача. З іншого боку слід взяти до уваги, що мова йде про дітей, справжніх маленьких людських істот, що сповнені мрій та сподівань, талантів і особливих потреб, і вони потребують захисту. Відповідальність нас, дорослих, є надзвичайною, а завдання дуже складним і потребує знань, виваженості і толерантності до думки опонента.

Незважаючи на те, що на протязі всієї історії інституалізованого навчання нечуючих результати досліджень свідчили про постійні невдачі і поразки на цій ниві, школи і відповідно, вища ланка, що готує вчителів, так і не спромоглися знайти вичерпні відповіді на проблемні питання [7].

### **Коротка історія навчання глухих в США**

*Епоха колонізації.* Спроби навчання глухих на північноамериканському



континенті сягають часу, коли США ще не оформилися як незалежна держава. На той час в Європі XVII століття вже почали ширитися прогресивні погляди стосовно тих, хто раніше був позбавлений можливості отримувати базову освіту, включаючи неповносправних, убогих і калічних [1]. Незважаючи на нові європейські гуманістичні віяння, в американських колоніях продовжували панувати погляди засновані на забобонах і упередженнях, що трактували глухоту дітей як кару Божу. Тому, коли в 1679 році Филип Нельсон спробував "лікувати" глуху дитину, то це викликало гнів колоністів, і деякі з них навіть звинувачували лікаря у чаклунстві та відьомстві [11].

*Школи для глухих.* Часи змінювалися і миналися забобони, проте досить повільно. Лише в 1817 році перша комунальна школа для глухих була відкрита під назвою "Коннектикутський притулок для навчання та виховання глухих та німих", засновниками якої стали Томас Галладет та Лоурент Клерк [16]. Офіційною мовою викладання була прийнята жестова мова (Manual English) адаптована із французької жестової мови (LSF). Багато з учнів нової школи принесли з собою свої власні "домашні" жести, а школа в свою чергу дала дорогу в життя багатьом новим жестам, які пізніше поширилися далеко за межі школи. Вчителі та випускники цієї школи виїжджали в інші місцевості і засновували нові інтернати, кількість яких на 1870 рік зросла до тридцяти. В основному, випускники селилися в чотирьох штатах, в яких і виникали нові школи, а саме: Філадельфія, Кентакі, Нью Йорк та Огайо. У всіх школах базовою мовою навчання була жестова мова [16].

*Злет оралізму та заборона жестової мови.* Однак, незважаючи на очевидні успіхи у цих школах, все більше людей висловлювало своє несприйняття жестової мови у навчальному процесі, особливо, політики і громадські діячі. В результаті новий підхід у навчанні глухих ознаменувався відкриттям в 1860р. школи Кларка в Масачусетсі, яка сповідувала усний метод. Досить швидко послідовники усного методу почали відкривати школи в інших штатах. Найбільш відомим прихильником усного методу в США був Александр Грахам Белл. Він заснував Американську асоціацію в 1890р. для промоції методики навчання мовлення для глухих (тепер це Асоціація Грахама Белла). Грахам Белл був настільки відданий ідеям оралізму, що значну частину своїх прибутків від впровадження телефону та телеграфу він віддавав на справу навчання глухих говорити і навчання їх через мовлення [6]. Завдяки його старанням та старанням інших оралістів, що всіляко витісняли жестову мову з навчального процесу, усний метод в США почав домінувати в системі навчання на кінець 19ст. В Мілані в 1880 році на міжнародному конгресі із навчання глухих жестова мова була затаврована чуючими освітянами з різних країн як сурогат мови і заборонена в навчальному процесі в школах для глухих. Лише дві країни-США та Велика Британія заявили про свою особливу думку і не підкорилися дискримінаційній резолюції. Набагато пізніше в 1950р. тезу про жестову мову як сурогат повторив і Й. Сталін у своїй сумнозвісній статті "Марксизм і питання мовознавства", що призвело до витіснення жестової мови в навчально-

виховному процесі глухих і з часом почало культивувати презирливе ставлення до неї в СРСР, як до примітивної системи спілкування, якій немає місця в системі навчання нечуючих [27]. XXI міжнародний конгрес із навчання глухих у Ванкувері (2010) прийняв спеціальну резолюцію, якою освітяни із цілого світу визнали хибною і шкідливою міланську резолюцію, а також попросили пробачення у світової спільноті глухих за ту шкоду, яку заподіла заборона використання жестової мови у системі навчання глухих.

*Рух за громадянські права та повернення жестової мови.* Рух за громадянські права у США привернув увагу до життя меншин, в тому числі і до спільноти глухих та до їх невдоволення від приниження їх рідної жестової мови. Все більше і більше уваги і зацікавлення викликає в науковців та практиків американська жестова мова, яка вже повністю сформувалася на середину 20ст. Американське суспільство все прихильніше починає ставитися до думки, що глухі мають право на власну мову, яка відрізняється від розмовної англійської. На початку шістдесятих років в значній мірі завдяки дослідженням Вільяма Стокі АЖМ була визнана "повносправною" мовою, а в 1990 році був прийнятий закон "Американці із неповносправністю" (ADA-Americans with Disabilities Act), що надав глухим власний голос у справах подолання дискримінації, доступу до технологій і телекомунікацій, гарантував доступ до послуг перекладачів та захисту громадянських прав. Разом з цим в усіх школах почав поширюватися рух за зміну підходів у навчанні неповносправних та глухих.

Паралельно під впливом батьків та громадських активістів суспільство почало визнавати і толерантно сприймати різноманітність та несхожість учасників навчально-виховного процесу, а також сприймати особливості і несхожість культури етнічних та соціальних меншостей. Активно дискутується і впроваджується концепція "D-deaf", в якій написання слова "глухий" з великої букви означає приналежність до культурологічної та лінгвістичної групи, яка вважає себе окремою спільнотою із власною мовою, культурою та історією [18].

*Роль Вільяма Стокі та його школи.* Вільям Сокі отримав ступені бакалавра та доктора у Корнельському університеті в 40х і потім викладав англійську у Wells College в Аврорі штату НьюЙорк. В 1955 він переїхав в Галладетський університет викладати англійську мову глухим студентам (тоді це був коледж). В той час американська жестова мова вважалася зіпсованим візуальним кодом розмовної англійської мови на основі просунутої міміки та пантоміми. Тому навіть в коледжі для глухих жестова мова всіляко притіснялась, а в фоворі був розвиток усного мовлення та зчитування з губ [10, 16]. Після детального вивчення мовної ситуації в навчальному середовищі коледжу, а також початкової та середньої школи, що були афілійовані із коледжем, і провівши глибокі дослідження структури жестового мовлення, Стокі висунув гіпотезу, що жестова мова є повністю сформованою людською мовою і має всі лінгвістичні атрибути повноцінної мови, що притаманні іншим мовам. Лише жестова мова є візуальною мовою. Науковець висунув і обґрунтував на основі досліджень описову систему мови, яку виставив на суд лінгвістів та широкої публіки.

Спочатку його ідеї були зустрінуті із насмішками, що змінилися недовірою, а пізніше зацікавленням. Оpubлікована в 1960 році монографія про структуру жестової мови започаткувала новий напрям досліджень у лінгвістиці- "візуальні мови". В 1965 році був опублікований перший словник Американської жестової мови. В 1972 році Стокі заснував науковий журнал Студії жестових мов (Sign Language Studies) для розвитку та пропагування досліджень жестових мов. В результаті наукової та публіцистичної діяльності Вільяма Стокі та його послідовників у різних куточках США, Канади та інших країн американська та інші національні жестові мови були визнані повноцінними мовами не лише для спілкування, але і для навчання та викладання на всіх рівнях починаючи від програм раннього втручання та дошкілля і до програм докторантури, де навчаються нечуючі.

### **В пошуках "найкращого" методу навчання**

Разом із утвердженням нових поглядів на глухих людей нова D-deaf парадигма поставила питання перед чуючим суспільством, чи вважати глухоту неповносправністю і вадою, яку потрібно "виправляти", чи сприймати це як вияв специфічної культури меншості, цілісної і багатой, як і інші культури в полікуртурному американському суспільстві. Власне, від відповіді на це питання і залежить шлях, яким відповідає система освіти на це питання.

В США та інших країнах світу існують різні погляди на те, як має виглядати система навчання глухих, проте всіх їх можна розкласти на 2 загальні глобальні підходи:

1. Перший підхід-це чистий "оралізм", послідовники якого виступають лише за усну і письмову англійську мову у класній кімнаті. Вони вважають, що використання жестової мови заважає засвоєнню англійської мови: якщо глухого спочатку навчити жестової мови, то він не вивчить і не захоче вчити англійську.
2. Другий підхід -це противники першого підходу і мають назву "мануалістів". Вони виступають за те, щоб глуху дитину спочатку навчити ефективному спілкуванню до початку базового навчання. Так як АЖМ визнано природньою мовою глухих в США, то послідовники мануалізму вважають, що глуха дитина зможе досягнути компетентності в усній та письмовій англійській мові лише тоді, коли вона вчитиме її як другу мову після оволодіння базовою мовною компетентністю в жестовій мові. В світовій сурдопедагогіці ця течія отримала назву *білінгвізму*.

"Білінгвізм, тобто жести мови і усне мовлення, є єдиним шляхом, що задовольнить його/її потреби, як от: раннє спілкування з батьками, розвиток когнітивних навичок, засвоєння знання людства, повне спілкування із навколишнім світом і сприйняття культури світу чуючих та світу Глухих" [13].

На протязі десятиріч проводилось безліч досліджень з метою визначення і обґрунтування "найкращого" методу навчання для глухих, а також факторів, що впливають на мовну компетентність нечуючих. Результати цих досліджень показують, що процес засвоєння мови

відбувається порівняно однаково у всіх дітей - незважаючи на те, чи вони чуючі, глухі чи слабочуючі [6,10,13]. Вчені Lane, Hoffmeister та Bahan зробили висновок, що "процес засвоєння дитиною жестової та усної мови складається із ідентичних фаз: лепіт (7-10 міс.), етап першого (одного) слова (12-18 міс.), етап комбінації двох слів (18-22 міс.), етап модифікації слів та пізнання правил складання речень (22-36 міс.)" [6].

Виникає питання, як пояснити той надзвичайно тривожний факт, що глухі діти в основній масі мають так багато проблем в освоєнні грамоти? За даними Центру із оцінювання та демографії рівень читання у середньостатистичного сімнадцятилітнього нечуючого американця є на рівні учня четвертого класу [23]. В чому причина? Багато експертів визнає, що причина не криється в здатності глухих дітей засвоювати мову. Більше того, це не є якийсь вид неповносправності у навчанні. Причину дослідники схильні бачити в мові, яку нечуючі вивчають першою. А мова ця- усна розмовна, бо як свідчить міжнародний досвід, більше 95% нечуючих дітей народжуються в чуючих родинах [15]. Тому американський професор Mashie константувала, що: "В той час, коли важко уявити собі місце у світі, де б не було доступу до усної мови, багато глухих і слабочуючих дітей в Сполучених Штатах сьогодні все ще ростуть в оточенні, що не надає доступу до жестової мови"[13].

Тому результати досліджень показують, що з усною розмовною (англійською) як першою мовою нечуючі діти мають великі труднощі, бо вона базується на слухових правилах і структурі, що не є природними для глухих. З іншого боку, глухі діти досить добре засвоюють англійську як другу мову, бо вони є візуальними учнями, тому відповідно і перша мова їх навчання має бути візуальною, яка створить базу для опанування іншими мовами, в тому числі і усними. Харлан Лейн пише:

Так склалося, що людські істоти мають біологічну здатність до мови, що містить внутрішній набір норм. Діти конструюють граматику мови, яку вони засвоюють, на основі цих внутрішніх норм. Цей процес називається гіпотезою коренізації (nativization hypothesis), бо діти використовують свою природню здатність конструювати граматичні конструкції, тобто компенсувати недостатню інформацію, яку вони отримують. Глухі діти не відрізняються від інших дітей, бо всі діти чують лише частину можливих висловлювань на своїй мові, але самі здатні опанувати її складні правила і продуктивно їх вживати. Іншими словами, всі, хто вивчає першу мову, конструюють граматичні конструкції користуючись отримуваною інформацією, яка є лімітованою [6, с. 49-50].

#### **Ранній період опанування мовою та роль батьків**

Як свідчить міжнародний досвід [12, 14, 17], глухота дитини негативно впливає на життя всієї родини через проблеми у спілкуванні, що в свою чергу піддає важкому випробуванню намагання налагодити відповідне функціонування сім'ї та батьківсько-дитячі стосунки. Загальноприйнятною є думка серед фахівців у галузі сурдопедагогіки, що не дивлячись на сімейну структуру, етнічність чи расу, соціоекономічний статус чи стан здоров'я, всі діти мають потребу відчувати, що вони є частина даної родини, і це відчуття повинно постійно підтримуватися через мову, яку дитина здатна

розуміти. Ось чому саме проблеми у спілкуванні поряд із наявністю та доступом до соціальної підтримки сім'ї, в якій є дитина із втратою слуху, стабільно викликають заклопотаність у батьків, що намагаються створити здоровий сімейний мікроклімат для дітей, які є глухими або слабочуючими.

Тому важко переоцінити важливість дошкільного періоду в засвоєнні мови глухою дитиною. Jessica Stelling пише, що "ефективність програм раннього втручання для дітей із вадами слуху залежить від того, наскільки батьки поєднують вивчення мови із рутинною діяльністю щоденного життя"[23, с. 245-246]. Вона підкреслює, що дитина потребуватиме мінімальної додаткової підтримки зі сторони вчителя ресурсної кімнати, помічника вчителя, мінімальної адаптації навчального матеріалу зі сторони вчителя у класі, якщо батьки будуть приймати активну і постійну участь в процесі мовного навчання дитини в ранньому віці. І що можна очікувати від школи, якщо дитина слабо підготовлена до вимог звичайного класу, навіть при максимальних зусиллях всіх задіяних спеціалістів? А батьки не готові чи не здатні відгравати активну роль у процесі навчання дитини? Що можна очікувати від дітей, які не мали адекватного доступу до мови (жестової), і які, на додаток, страждають від сенсорної депривації та браку досвіду, і чия втрата слуху підсилена педагогічною запущеністю? [23].

Тому ранній доступ до спілкування і жестової мови є життєво важливим. Це також допомагає дітям із великою втратою слуху емоційно налаштуватися до навчання у школі і краще адаптуватися в шкільне середовище [22, 26]. Mayer та Akamatsu зазначають, що "не повинно виникати якоїсь опозиції до факту, що жестова мова як первинна мова навчання глухих дітей може забезпечити когнітивні та навчальні переваги і забезпечити оволодіння мовною компетентністю [14, с. 144]. Якщо глухі учні чуючих батьків мають можливість оволодіти жестовою мовою в період до шести років, то у них формуються граматичні системи подібні до тих, чиї батьки також глухі. Міжнародний науковий досвід переконливо свідчить, що міцна база першої мови (напр. американської жестової мови) забезпечить учням легший і ефективніший перехід до вивчення другої мови (розмовної мови) [12, 13]. Vaccari та Marschark доводять, що "глухі діти, які вивчали жестову мову як першу мову, в загальному, показали кращі навички читання і письма, ніж діти, що мали лише доступ до розмовної мови" [25, с.796].

Щоб допомогти батькам почати виконувати їх місію стосовно розвитку мови їх дітей, в США були створені програми раннього втручання. Дослідження роботи цих програм показали їх позитивний вплив як на мовний і загальний розвиток глухих та слабочуючих дітей та їх кращу адаптацію в навчальних закладах і подальшу соціалізацію, так і на створення здорової в емоційному відношенні обстановки в родині [12].

Дошкільні програми надають послуги як дітям і батькам, так і сиблінгам та іншим членам родини із розвитку мови, організації родинного спілкування, вихованню соціальних навичок, а також відповідну допомогу у слухопротезуванні та розвитку слухового сприймання. Вчителі вчать батьків методик із загального розвитку дитини, включаючи навчання жестовій мові, розвитку усного мовлення або обох. Групи переважно

невеликі і пропонують широкий вибір спеціалізованих дисциплін [12].

### **Види шкільного навчання для нечуючих у США**

Більшість нечуючих дітей в США на кінець двадцятого століття вже навчалися в загальноосвітніх навчальних закладах [4], проте на даний час також успішно функціонують 62 спеціальні школи для глухих інтернатного типу [24].

*Мейнстрімінг.* Загальний термін, яким характеризується навчальне середовище для неповносправних та дітей із особливими потребами в США,- це *мейнстрімінг*. Його ще називають інтеграція. В останні десятиліття з'явився термін *інклюдія*. Ще в 1990р. Ross, відповідаючи на запитання "Що таке мейнстрімінг або інтеграція", відповів, що "це є мета, концепція, філософське обґрунтування принципу навчання всіх дітей з неповносправністю в масових школах [20, с. 11]. На той час в США було вже інтегровано в масові школи повністю або частково 75% від числа усіх глухих або слабочуючих дітей [24].

Популярність мейнстрімінгу мала дві причини: 1) можливість навчатися в місцевих школах, і 2) це була підготовка до "чуючого світу" [20, с.13]. Ross описує мейнстрімінг як можливість навчання для нечуючих в масових загальноосвітніх класах, а також відвідування певних занять в спеціальних класах цих же шкіл, які називаються ресурсними, де заняття ведуть спеціально навчані вчителі. Він розрізняє також частковий мейнстрімінг, при якому діти частину дня проводять в спеціальній школі, а іншу в масовій школі. Інклюдія - це є форма навчання нечуючих, при якій учні повністю задіяні в усіх аспектах загального навчально-виховного процесу включаючи всі позаурочні заходи [20].

Нові форми навчання були схвально сприйняті в суспільстві, проте виявилось, що мейнстрімінг має свої недоліки. Перший значний недолік стосується навчального процесу. Досить часто глуха дитина в масовій школі починає відставати від чуючих однолітків і не тому, що не здатна засвоїти навчальний матеріал, а лиш тому, що учні затрачають багато часу та енергії для того, щоб зрозуміти вчителя. Як згадує Бірон Кей, вчитель коледжу у Флорісент Воллей, його досягнення в масовій школі часто були нижчими від очікувань, проте після того, як батьки перевели його у інтернатну (спеціальну) школу для глухих, він став чудово вчитися, потоваришував з багатьма учнями і став просто набагато щасливішим [11].

Якщо нечуючу дитину помістити в загальноосвітню школу без перекладача, то це означає завідомо несприятливе середовище для неї, і годі чекати якихось особливих досягнень у навчанні. Так само не можна розміщати глухих дітей по одному в класах, де решта учнів чуючі [8, 10]. Як засвідчує досвід, в такому випадку глуха дитина часто буває самотньою і єдиним співрозмовником буде або перекладач жестової мови, або інша чуюча дитина, що володіє жестами і часто виступає в ролі "тлумача" при спілкуванні з іншими чуючими дітьми та дорослими. Як зазначає Marschark, глухі діти, "які інтегровані по одному в масових школах, ростуть менш автономними та менш емоційно підготовленими до самостійного післяшкільного життя в порівнянні із випускниками шкіл для глухих" [12, с.58]. Тому науковці ведуть розмову про "критичну масу"-

мінімальну кількість нечуючих дітей в одному класі з нечуючими, яка не може бути менше трьох [8, 10]. Навчання нечуючих дітей в інклюзивному навчальному середовищі у складі невеличкої однорідної групи собі подібних дозволяє зберігати необхідне мовне і культурологічне середовище. Також необхідно забезпечити нечуючим учням доступ до дорослих глухих рольових моделей і в позаурочний час контакти із середовищем дорослих глухих і однолітків, які спілкуються жестовою мовою. Через те, що в середовищі освітян не завжди є розуміння нечуючих стосовно мовних і культурологічних запитів, науковці і практики сурлопедагогіки мають великі застереження відносно навчання глухих дітей в мейнстрімінгу.

*Метод тотальної комунікації.* Крім навчання слабочуючих в масових школах усним методом через розмовну англійську мову або там же глухих дітей через перекладачів, існують також школи, які мають на озброєнні метод тотальної комунікації. Тотальна комунікація - це використання жестів у спілкуванні та навчальному процесі глухих на основі граматики розмовної англійської мови. Тобто, спілкування ведеться усною мовою із паралельним використанням жестів. Саме жестів, а не жестової мови, бо граматики усної та візуальної мови не співпадають. Цей метод був прийнятий на озброєння в ті часи, коли очевидними стали провали у навчальній системі, яка спиралася лише на усний метод [2]. В порівнянні із усним методом це був крок вперед, що приніс певне покращення в систему навчання нечуючих. Проте, поряд із перевагами над усним методом, проявилися і значні недоліки цього підходу.

Системи спілкування в тотальній комунікації -це так званий англійський ручний код ("Manually Coded English" у формі Seeing Essential English- SEE1 та Signing Exact English -SEE2), який не є природньою мовою, що розвивалася разом із суспільством, а є винаходом освітян. Через це глухим важче розуміти зміст інформації, бо, фактично, це чужа для них форма спілкування. Крім того, у цю систему спілкування привнесено і постійно привносяться нові штучно створення жести, що не пройшли апробацію в громаді глухих, а також граматичні конструкції, що не є властивими візуальним мовам (напр. додається до жесту закінчення із слова-аналога із розмовної мови) [2, 9].

Також вчителі вимушені спрощувати і мову подачі матеріалу, і сам матеріал, тим самим опускаючись у навчальному процесі до рівня знання і розуміння глухими англійської мови, а не до рівня можливостей глухих зрозуміти матеріал. В результаті таких модифікацій глухі діти все більше відстають від чуючих однолітків [2].

### **Навчальне середовище з найменшими обмеженнями (Least Restrictive Environment)**

Філософія підходу, який отримав назву " Навчальне середовище з найменшими обмеженнями" (Least Restrictive Environment), означає "розміщення дитини в такому навчальному середовищі, яке максимально дозволить розвинути дитячі можливості в навчанні та особистому розвитку" [6]. Проте, у чуючих та нечуючих педагогів існують два протилежні погляди на втілення цього принципу: чуючі педагоги вважають

найбільш сприятливим мейнстрімінг [9], а нечуючі- (інтернатні) школи для глухих, "де діти мають доступ до рідної мови, культури глухих, до глухих рольових моделей та активну участь в діяльності громадських організацій глухих" [12, с. 141]. Проте, лише 7 відсотків вчителів в США є глухими, переважна більшість яких працює в 62 школах-інтернатах, тому "їх голос не завжди доходить до суспільства та людей, що визначають освітню політику" [6, с. 62].

Звичайно, інтернатні заклади мають великий недолік, бо відривають глуху дитину від родини. Тому альтернативою інтернатам стали денні школи та "магнітні" школи. Денні школи подібні до інтернатних, проте там глухі діти не живуть. Розташовані такі школи у великих містах. Магнітні школи є частиною загальноосвітніх масових шкіл (для чуючих дітей) і є гнучкою формою втілення мейнстрімінгу: "тут можуть бути окремі класи для нечуючих, окремі програми для них, або поодинокі учні можуть бути інтегровані в різних класах. Також в ресурсних кімнатах учні можуть отримувати специфічну допомогу (напр. у вивченні англійської граматики)" [16, с. 127].

Найбільшим недоліком цих шкіл є те, що в більшості випадків вчителями і адміністраторами тут є чуючі педагоги. На відміну від інтернатів, де учні живуть і мають доступ до мови, дорослих глухих та культури, в денних та магнітних школах учні щодня повертаються до чуючих родин, де мають мало можливостей до повноцінного спілкування зрозумілою їм мовою[16].

### **Післяслово**

Американські дослідники з жалем константують, що, хоча в США було і є багато успішних осіб серед глухих та нечуючих, проте загальне число нечуючих, що так і не зуміли отримати якісну середню освіту, здійснити успішну кар'єру або знайти сприятливе середовище для життя, є досить значним. І вину за це не можна покласти на самих нечуючих. Mashie висловила думку, що, коли звинувачують глухих дітей в тому, що вони не завжди можуть успішно вчитися і отримати відповідну освіту, то це не " глухі учні потребують корекції, а система, яка навчає їх, потребує змін"[13, с. 179]. Система навчання глухих в США пройшла великий шлях від зусиль перших колоністів до потужної, розгалуженої та різноманітної системи нашого часу. І, хоча система має багато успіхів, американські фахівці як "оралісти", так і "мануалісти" вважають, що її вдосконалення і розвиток потребуватимуть ще більших зусиль. Тому лунають постійні заклики з обох таборів припинити суперчки і об'єднати зусилля для спільної праці на благо нечуючих дітей Америки.

### **Список використаних джерел**

1. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки [М. Д. Ярмаченко]. – К.: Вища школа, 1975
2. Cornett R. O. (1994). Accelerating English Acquisition and Reading Development. Total Communication and Aural/Oral Programs Cued Speech Journal , 5, 37-54, National Cued Speech Association, Inc.
3. Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing education



- in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 112-136
4. HoldenPitt,L., & Diaz, J. (1998). Thirty years of the annual survey of deaf and hardofhearing children & youth: A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 143, 72-76.
  5. Kluwin, T. N., Moores, D.F., and Gaustad M.G. (1992). *Toward Effective Public School Programs for Deaf Students: Context, Process, and Outcomes*. New York: Teachers College Press
  6. Lane, Harlan, Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey Into the Deaf World*. San Diego: DawnSign Press
  7. LaSasso, C., & Lollis, J. (2003). Survey of Residential and Day Schools for Deaf Students in the United States That Identify Themselves as Bilingual-Bicultural Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 79-91
  8. Leigh, I. W. (1999). *Inclusive Education and Personal Development*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(3). Oxford University Press
  9. Livingston, Sue (1997) *Rethinking the Education of Deaf Students: Theory and Practice from a Teacher's Perspective*. Portsmouth: Heinemann, 1997.
  10. LuetkeStahlman,B & Luckner, J. L. (1991). *Effectively educating students with hearing impairment*. New York: Longman.
  11. Marschark, Marc, Lang, H.L., and Albertini, J.A. (2002). *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. New York: Oxford University Press
  12. Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child*. New York: Oxford University Press.
  13. Mashie, S. N. (1995). *Educating deaf child bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press
  14. Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). *Bilingualism and Literacy*. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. (pp. 136-149). Oxford: Oxford University Press
  15. Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*,4(2), 138-163
  16. Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th edition). Boston: Houghton Mifflin Company
  17. Moores, Donald F., and Kathryn P. Meadow-Orlans (1990). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
  18. Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
  19. Ramsey, Claire L. (1997). *Deaf Children in Public Schools: Placement, Context, and Consequences*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1997
  20. Ross, Mark (Ed.) (1990). *Hearing-Impaired Children in the Mainstream*. Parkton: York Press
  21. Simms L. & Thuman H.(2007). (2007). *In Search of a New, Linguistically and Culturally Sensitive Paradigm in Deaf Education*. *American Annals of the Deaf*, volume 152, no 3

22. Singleton, J., Sapulla, S., Litchfield, S., & Schley, S. (1998). From sign to word: Considering modality constraints in ASL/English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 16-29
23. Stelling, J. (1997). *The Words they Need: Welcoming Children Who are Deaf and Hard of Hearing to Literacy*. Timonium: York Press
24. U.S. Department of Education (1987). *Ninth Annual Annual Report to Congress on the Implementation of the Education of the Handicapped Act 1987*. Retrieved May 26, 2012 at <http://archive.org/details/ninthannualrepor00unit>
25. Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-802
26. Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104
27. Zaitseva, G. (1999). Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 9-15

This article provides a brief review of the history of deaf education in the USA focusing on main successes and highlighting basic drawbacks of main approaches as well. Special attention is paid to the attempts of the American teachers of the deaf to improve literacy among deaf learners.

**Keywords:** deaf education in the USA, inclusive education of the deaf, socialization of the deaf, mainstreaming

*Отримано 6.11.2012*

**УДК 376:616.896-056.3**

*И.В. Ковалец*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье рассматриваются особенности развития ребенка с аутистическими нарушениями, обуславливающие необходимость его педагогического сопровождения в учреждении образования, а также предполагаемые направления деятельности и квалификационные требования к сопровождающему такого ребенка педагогу.

**Ключевые слова:** аутизм, дети с аутистическими нарушениями, педагогическое сопровождение, учреждение образования.

Как отмечается Организацией Объединенных Наций, особую обеспокоенность мирового сообщества вызывает "высокая доля детей, страдающих аутизмом, во всех регионах мира". Как указывается в резолюции ООН, для оказания помощи детям с аутизмом требуется "осуществление долгосрочных программ медицинской помощи, обучения, профессиональной подготовки и терапии правительствами, неправительственными организациями и частным сектором" всех стран. Включение в жизнь общества лиц с аутистическими нарушениями определяется специалистами и родителями во всем мире как важнейшая социальная и психолого-педагогическая задача. Исследователи отмечают, что численность детей с аутизмом за последние десять лет выросла во всем мире почти в десять раз. Напомним, что аутизм - это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом.

Действующее в Республике Беларусь законодательство, активность педагогов, психологов, медицинских работников, родителей детей с аутизмом позволяет осуществлять организацию более эффективной работы по адаптации и вовлечению таких детей в жизнь общества. Признание индивидуальности развития детей с аутистическими нарушениями, неоднородность данной категории детей обуславливает оказание им коррекционно-педагогической помощи в разных организационных формах: в специальных учреждениях образования (классах, группах), в условиях образовательной интеграции, в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, в условиях надомного обучения.

Современные данные Ф. Аппе, В.М. Башиной, И.И. Мамайчук, О.С. Никольской, Т. Питерса, И.В. Ковалец и других исследователей рассматриваемой проблемы позволяют конкретизировать типичные проявления аутизма. Основная проблема заключается в том, что при аутизме нарушается способность ребенка к социальным навыкам, контактам с другими детьми и взрослыми. У детей с аутизмом часто встречаются ограниченные и повторяющиеся модели поведения. Интеллектуальное развитие ребенка может быть различным – от глубокой интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости) до нормы, а в некоторых случаях может быть гораздо выше, чем у его сверстников.

Вместе с тем, при достаточно высоком уровне интеллектуального развития, такой ребенок без поддержки взрослого может быть практически беспомощен в быту – с трудом ориентироваться в новых помещениях, не запоминать маршрут при переходе в школе из класса в класс, может уходить из учреждения образования без ведома взрослых и потом не иметь возможности вернуться обратно, может не реагировать на задания педагога классу, поскольку не идентифицирует их к себе лично, как ученику этого класса, может реагировать недостаточно адекватно на обращения других людей и т.д. Все эти и другие трудности

ребенка с аутизмом, с которыми сталкиваются люди, общающиеся с ним, обусловлены аутистическими нарушениями, а именно первазивностью аутизма, т.е. его всепроникающим характером, влиянием, оказываемым на весь ход развития ребенка.

К специфическим признакам аутизма, выраженным в большей или меньшей степени, можно отнести:

- уход в себя, нарушение коммуникативных способностей;
- проявление стереотипных действий (стереотипий) в поведении;
- различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке;
- боязнь телесного (зрительного) контакта;
- характерное особое нарушение развития речи (неиспользование речи, эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи);
- раннее проявление нарушения психического развития.

Одним из ведущих признаков аутизма признается нарушение социально адекватного поведения, значительная часть поведенческих проблем у детей с аутистическими нарушениями связана с несформированностью коммуникативных и игровых навыков, навыков самообслуживания, с отсутствием навыков целенаправленного поведения, с нарушениями речевого развития. Все это ребенку необходимо постоянно обучать, его поведение направлять и предлагать более адекватные варианты реагирования в разнообразных ситуациях.

Яркая специфическая особенность ребенка с аутизмом – потребность постоянства окружающей обстановки или твердое следование привычке, сложившимся стереотипам поведения, не всегда имеющим адекватную основу. Только человек, постоянно общающийся с ребенком и сопровождающий его, знающий особенности развития детей с аутизмом, специфику методики работы с ними, сможет объяснить другим людям – детям и взрослым, как правильно общаться с таким необычным ребенком, может научить его дружить и поможет стать полноправным учеником в школе.

По мнению большинства специалистов, работающих с детьми с аутизмом, потребность в общении у них изначально не нарушена. Подтверждением этого является большая привязанность ребенка к матери, или другому, ухаживающему за ним, человеку. Ребенок с аутизмом скорее не может, чем не хочет, взаимодействовать с людьми. Он неспособен к самостоятельной организации контактов с окружающим миром, его необходимо этому обучать. Особенности развития при аутизме требуют от специалистов понимания закономерностей данного вида нарушения и оказания коррекционной помощи детям по особым, разработанным специально для данной категории, методикам, программам, пособиям.

Ребенок с аутистическими нарушениями (учитывая степень их глубины) может и должен обучаться в учреждении образования, поскольку именно там

он сможет расширить свои навыки коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Однако "каждый такой шаг должен обеспечиваться индивидуальной поддержкой психолога и педагога", отмечает О.С.Никольская, доктор психологических наук ИКП РАО.

Включение лиц с аутистическими нарушениями в мир обычных людей требует терпения, понимания, осторожности, индивидуального подхода к оказываемой помощи. Аутистические нарушения не статичное состояние, у каждого из детей имеются свои резервные возможности, свой мир представлений. Однако аутизм – это нарушение развития, которое остается с человеком на всю жизнь, помощь и поддержка от других людей ему будут нужны постоянно, но насколько независимым он сможет стать, несомненно, будет зависеть от качественного его сопровождения специалистами.

Дети с аутистическими нарушениями действительно нуждаются в постоянном индивидуальном сопровождении специалиста, который знает данную категорию детей и сумеет своевременно поддержать и оказать адресную, адекватную помощь конкретному ребенку. Только сопровождение ребенка с аутизмом в процессе обучения учителем-дефектологом, специализирующимся на работе с такими детьми, понимающим и знающим их проблемы, будет способствовать наиболее качественному формированию способов коммуникации и учебных навыков, поможет обеспечить эффективное включение детей с аутистическими нарушениями в социум.

Учитывая вышесказанное, а также опираясь на нормативно-законодательную базу нашей страны, а именно выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих, утвержденный постановлением Министерства труда Республики Беларусь от 28 апреля 2001 г. N 53 и внесенные в него изменения, действующие с 1 ноября 2011 г., нами предлагается к рассмотрению проект квалификационной характеристики и функциональных обязанностей учителя-дефектолога, занимающегося с детьми данной категории. Также предлагается ввести новый термин - педагог-аутистовед либо аутисто-педагог, т.е. специалист, который будет осуществлять сопровождение детей с аутистическими нарушениями в образовательном процессе. Просим педагогическую общественность принять участие в обсуждении данного проекта, свои замечания и предложения можно высылать на электронный адрес [i-kovalets@yandex.ru](mailto:i-kovalets@yandex.ru)

## **Проект**

### **Квалификационная характеристика и функциональные обязанности учителя-дефектолога (педагога-аутистоведа или аутисто-педагога), сопровождающего ребенка с аутистическими нарушениями в учреждении образования**

#### **1. Должностные обязанности.**

На аутисто-педагога (педагога-аутистоведа) возлагаются следующие профессиональные обязанности (дополнительно к обязанностям учителя-

дефектолога, обозначенным в выпуске 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих):

1.1. предварительно, до начала учебного года, знакомится с ребенком с аутистическими нарушениями, которого будет курировать (сопровождать) и с его семьей;

1.2. организует адаптивно-адаптирующую среду в учреждении образования, где будет учиться сопровождаемый ребенок с аутистическими нарушениями:

-создает положительную атмосферу принятия ребенка с аутистическими нарушениями другими детьми и педагогами, для чего знакомит их с данным нарушением развития; презентует ребенка с аутизмом, объясняя его интересы, пристрастия, положительные черты и сильные стороны; разъясняет педагогам и детям класса (группы), как правильно общаться с таким ребенком;

-организует учебное место обучающегося в соответствии с аутистическими потребностями ребенка (отслеживает маркирование зон в помещении учреждения образования, использование расписаний, наличие зоны отдыха для ребенка в виде ширмы, "домика уединения" и др., исходя из потребностей ребенка с аутистическими нарушениями);

1.3. оказывает ребенку с аутистическими нарушениями ежедневную помощь в соблюдении школьного режима дня и распорядка, сопровождает ребенка при переходе из кабинета в кабинет, в столовую, зал физкультуры, туалет и др. помещения учреждения образования;

1.4. оказывает ребенку с аутистическими нарушениями ежедневную помощь на уроках (занятиях) – сидя рядом с ним (но не за партой), оказывает наводящую и поддерживающую помощь - направляет или указывает своей рукой, какое задание нужно выполнить в соответствии с инструкцией педагога класса; повторяет задание, данное учителем всему классу, адресуя его непосредственно ребенку с аутизмом и др.;

1.5. отслеживает поведенческие реакции ребенка с аутистическими нарушениями, помогает ему выстраивать адекватные взаимоотношения с детьми и взрослыми, учит уходить от конфликтов, объясняет другим детям и взрослым специфику поведенческих проявлений ребенка с аутистическими нарушениями;

1.6. раз в два месяца проводит информационно-разъяснительную работу с педагогическим коллективом учреждения образования, знакомя их с личностными особенностями ребенка с аутистическими нарушениями и спецификой работы с ним;

1.7. в начале и в конце учебного года проводит информационно-разъяснительные встречи с родителями других детей класса (группы) учреждения образования;

1.8. разрабатывает для персонала учреждения образования памятку единых требований к ребенку с аутистическими нарушениями, исходя из его особенностей и потребностей личностного развития;

1.9. сопровождает ребенка с аутистическими нарушениями в обязательном порядке все первое полугодие обучения в учреждении

образования. Через полгода сопровождения комиссия в составе педагога-ассистента, психолога, учителя-дефектолога учреждения образования и родителей дает заключение о необходимости дальнейшего сопровождения либо о последующей самостоятельности ребенка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе.

**2. Должен знать:** (дополнительно к требованиям к учителю-дефектологу, обозначенным в выпуске 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих):

2.1. особенности психофизического развития детей с аутистическими нарушениями;

2.2. методики и технологии оказания коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями.

**3. Квалификационные требования:**

Высшее образование по профилям "Педагогика", "Педагогика. Профессиональное образование" (направление "Специальное образование") или высшее образование по профилям "Педагогика", "Педагогика. Профессиональное образование" и переподготовка по направлению "Специальное образование" со специализацией по направлению "Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями".

**Список використаних джерел**

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: метод. пособие / О.С. Никольская [и др.]. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 232 с.
2. Ковалец, И.В. Организация и содержание коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.03 / И.В. Ковалец. – Минск, 2008. – 165 с.
3. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с огранич. возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л.Лещинская. – Мн.:НИО, 2005. – 260 с.
5. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей / Э. Шоплер, М. Ланзид, Л. Ватерс. – Минск: Открытые двери, 1997. – 255 с.

In article features of development of the child with an autism, causing necessity of its pedagogical support for formation establishment, and also prospective directions of activity and qualifying requirements to the teacher accompanying such child are considered.

**Keywords:** an autism, children with an autism, pedagogical support, formation establishment.

Отримано 13.11.2012

## ФОРМУВАННЯ ЖЕСТОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

У процесі дослідження було розроблено і експериментально апробовано навчальні курси з основ вивчення УЖМ відповідно до моделі формування жестомовної комунікативної компетенції. Обґрунтовано дидактичні і методичні принципи, які зумовили визначення змісту жестомовної комунікативної компетенції слухачів з позицій фахової перепідготовки в умовах післядипломної педагогічної освіти. Представлено організаційно-змістову модель формування ЖКК як складову загальної компетенції чуючих педагогів з іноземної мови. Процес такого формування спирається і на визначені у дослідженні педагогічні і лінгвістичні засади. З'ясовано, що важливою у навчанні основ УЖМ є реалізація компетентнісного підходу – здійснення упорядкованого, систематизованого і взаємопов'язаного навчання мови як засобу спілкування в умовах змодельованої на заняттях мовленнєвої діяльності.

Виявлено динамічне зростання рівнів володіння ЖКК серед слухачів після формувального етапу експерименту. Ключовим у формуванні досвіду слухачів стало усвідомлення відповідальності за результати навчання саме вчителя, а не глухої дитини. Представлені результати експериментальної роботи довели ефективність запропонованої системи.

**Ключові слова:** жестове мовлення, комунікативна компетенція, соціокультурний підхід.

В процессе исследования было разработано и апробировано учебные курсы с основ изучения УЖЯ соответственно к модели формирования жестоязыковой коммуникативной компетенции. Обоснованы дидактические и методические принципы, которые обусловили определение сути жестоязыковой коммуникативной компетенции слушателей с позиций профессиональной переподготовки в условиях последипломного педагогического образования. Представлено организационно-содержательную модель формирования ЖКК как составляющую общей компетенции слышащих педагогов с иностранного языка. Процесс такого формирования в своей основе содержит и определение в исследовании педагогические и лингвистические положения. Выяснено, что важной при изучении основ УЖЯ есть реализация компетентностного подхода – проведение последовательного, систематизированного и взаимосвязанного обучения языку как средству общения в условиях смоделированной на занятиях речевой деятельности.

Определено динамический рост уровней овладения ЖКК среди



слушателей после формирующего этапа эксперимента. Ключевым в формировании опыта слушателей стало осознание ответственности за результаты обучения учителя, а не глухого ребёнка. Представленные результаты экспериментальной работы довели эффективность предложенной системы.

Ключевые слова: жестовая речь, коммуникативная компетенция, социокультурный подход.

Актуальність дослідження. Інтеграційні процеси, які спостерігаються в Україні стосовно залучення нечуючих дітей в загальноосвітній простір, ставлять вищі вимоги до сучасного педагога-новатора, висококваліфікованого фахівця, який має мати достатній багаж теоретичних знань, практичних умінь і навичок, вміти доступно порозумітися з глухими дітьми. У питанні вивчення мови як навчальної дисципліни чуючими фахівцями на сучасному етапі розвитку освіти, комунікативна компетенція педагога визначається як формування свідомої мовної особистості, яка вільно і комунікативно виправдано користується зрозумілими і доступними мовленнєвими засобами відповідно ситуації спілкування в умовах навчального закладу та поза ним.

Звернення до комунікативної компетенції в межах соціокультурного компонента у змісті цієї освітньої галузі відкриває широкі перспективи для якісно нового усвідомлення і перепідготовки сучасних спеціалістів у плані сформованості в них готовності до взаємодії та співпраці з представниками культури глухих.

Серед багатьох існуючих моделей комунікативної компетенції умовам, головній меті та прогнозованому результату навчання основам УЖМ для професійного спілкування найповніше відповідає модель комунікативної компетенції, запропонована Н. Н. Гез, яка визначає це явище як "здатність співвідносити мовні засоби з цілями та умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами, здатність організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей народу – носія мови, що вивчається" [1]. На нашу думку, саме соціокультурний компонент КК при вивченні УЖМ як іноземної в умовах гуманістичного підходу створює найкращі умови для виховання і переосмислення у слухачів не лише визнання розбіжностей у своїй і чужій культурах та поважного ставлення до них, але й допомагає розбудити почуття гордості за досягнення глухих у різних галузях засобами рідної мови.

Загальна стратегія навчання УЖМ як іноземної мови, на наш погляд, визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Теоретичним підґрунтям стратегії є проект концепції вивчення жестової мови в Україні, який вибудований з урахуванням соціокультурного та компетентнісного підходів, що зумовлюють практичну мету навчання й вивчення УЖМ як іноземної мови чуючими, які безпосередньо працюють з нечуючими особами.

Власне, оволодіння іншомовним (жестомовним) спілкуванням має відбуватися шляхом формування й розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових: мовленнєвої, мовної, дискурсивної та стратегічної. Запропонована нами стратегія ґрунтується на існуючих євростандартах та загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти щодо КК і враховує можливості УТОГ, післядипломної педагогічної освіти в нашій країні, реальні можливості розробки нового навчально-методичного забезпечення, рівень підготовки педагогічних кадрів у вищій школі, в тому числі, і з числа нечуючих [3].

У дослідженні було визначено рівні та критерії сформованості ЖКК слухачів, ґрунтуючись на Рекомендаціях Ради Європи [3]. Рівні володіння мовою відображають стандартні вимоги щодо здобуття відповідного документа для різних спеціальностей. По закінченні курсу слухачі зможуть спиратися на міжкультурне розуміння в процесі безпосереднього спілкування в професійному середовищі, а також належним чином поводити себе й реагувати у типових ситуаціях повсякденного життя та знати правила взаємодії між нечуючими людьми (розпізнавання відповідних жестів, жестових висловлювань, спілкування очима, усвідомлення значення фізичної дистанції та розуміння жестового висловлювання в кожній з таких ситуацій).

Використання потенційних можливостей курсу професійно спрямованої УЖМ дає змогу носієві мови як викладачеві в процесі роботи над професійною лексикою з кожної спеціальності вводити слухачів до світу реалій повсякденного життя та прищеплювати їм навички комунікативної поведінки в різних ситуаціях професійного спілкування. Зміст навчання професійно спрямованої УЖМ впливає, власне, з назви курсу; посилення ж соціокультурного компонента у змісті цієї освітньої галузі відкриває широкі перспективи для якісно нового усвідомлення і перепідготовки сучасних спеціалістів у плані сформованості в них готовності до взаємодії з представниками іншої культури та співпраці з глухими учнями.

Така готовність розглядається нами на трьох рівнях: початковому, середньому та високому. Початковий рівень передбачає: подолання страху перед спілкуванням з глухими; вміння привітатись та попрощатись, висловити подяку, поставити стандартні запитання, дати короткі відповіді на них; знання елементарних правил мовного етикету, усталеного в нечуючій спільноті; навички зорового сприйняття коротких речень повідомлень, інструкцій, прохань.

Середній рівень визначається психологічною готовністю особистості слухача до жестомовного спілкування; умінням підтримувати бесіду та будувати діалог; знанням мовних особливостей та вмінням їх використовувати; мистецтвом уникати небажаних для обговорення тем та питань; адекватною реакцією слухача на висловлювання співрозмовника; сформованим позитивним ставленням до культурних розбіжностей; визнанням права кожної спільноти на відстоювання своїх власних цінностей та пріоритетів.

Високий рівень готовності до взаємодії з нечуючими передбачає повне

подолання мовного бар'єру; позитивну налаштованість на взаєморозуміння та підтримку; порушення існуючих негативних стереотипів у сприйнятті нечуючих; впевненість особистості в собі та в успіху як результаті спілкування; знання культурних особливостей нечуючої спільноти, характеру та манери поведінки; вміння висловлювати власні думки та коректно відстоювати їх; сформовані навички комунікативної поведінки в ситуаціях, максимально наближених до реалій життя; толерантне ставлення до культурних розбіжностей у сприйнятті навколишнього світу, цінностей та пріоритетів; подолання власного культуроцентризму.

Таким чином, у питанні вивчення УЖМ як освітньої галузі чуочими фахівцями на сучасному етапі розвитку освіти, жестомовна комунікативна компетенція (ЖКК) визначається як формування свідомої мовної особистості, яка вільно і комунікативно виправдано користується зрозумілими і доступними мовленнєвими засобами відповідно ситуації спілкування в умовах загальноосвітнього спеціального закладу для глухих та слабочуючих осіб.

Таким чином, зміст ЖКК на горизонтальному рівні слухача курсів, її сутність визначається сукупністю ЗУН, що забезпечують ефективне спілкування; умінням розуміти і бути зрозумілим партнером по спілкуванню; сформованістю умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, умінням оцінювати ситуацію спілкування і вибирати адекватні (доступні і зрозумілі) їй комунікативні стратегії.

Вивчення УЖМ в умовах переосмислення і зміни поглядів на глухих з соціокультурної точки зору потребує розробки і забезпечення нових шляхів організації навчально-виховного процесу на курсах з огляду на той факт, що національна жестова мова як освітня галузь (про що вже йшлося) не вивчається у ВНЗ. Для створення системи формування у слухачів ЖКК з УЖМ як іноземної мови, яка б відповідала європейським освітнім стандартам, необхідно дотримуватися сучасних дидактичних та методичних принципів навчання, спробу обґрунтування яких і було, власне, зроблено. До них ми відносимо: мовленнєво-мисленнєвої активності; контекстуалізації; принцип дидактичної культуровідповідності; діалогу культур і спільнот; культурної варіативності та культурної рефлексії; професійного спрямування навчання жестомовного спілкування; дотримання вмотивованого характеру мовленнєвих дій викладача і слухачів; створення позитивної емоційної атмосфери на заняттях.

Ці принципи зумовили визначення та створення оригінального програмно-методичного забезпечення фахової перепідготовки в умовах післядипломної педагогічної освіти. Кожна програма є загальною за характером і може використовуватись для різних спеціальностей та спеціалізацій професійної підготовки слухачів. Вона дозволяє розробляти навчальні модулі у відповідності до вимог кредитно-модульної системи. Кожна програма містить теоретичний і практичний блоки, до кожної теми підібрана певна лексика жестів. Оскільки запас УЖМ як сукупності візуальних засобів мовленнєвого спілкування значний за обсягом, то ми чітко відібрали жестомовну лексику, елементи мовної системи кінетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного рівнів.

Водночас, мовознавство виступає джерелом даних про те, як реалізується система мови у мовленні, підпорядковуючись правилам норми як фактичного регулятора зв'язності мовних одиниць цієї системи, відтворення та зчитування граматичних структур.

Аналіз змісту Програм [4] свідчить, що він спрямований носіями мови на формування усвідомленої ЖКК, на відпрацювання мовної поведінки, що є специфічною для професійного спілкування. Мовна поведінка вимагає набуття як лінгвістичної (мовленнєвих умінь та мовних знань), так і соціокультурної компетенції, необхідних для виконання завдань, пов'язаних з особливостями навчально-виховного процесу для глухих. Соціокультурна компетенція, як зазначено в Програмах, є невід'ємною частиною змісту і спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних професійних ситуаціях та зрозумілого комунікативного реагування на них.

Короткочасний вплив навчального процесу на особистість слухача не обмежується лише навчанням, якому зазвичай приділяється достатньо уваги з боку викладацького складу; не менш важливою є виховна складова цього процесу. Багато викладачів вважають, що не варто витратити час на виховання дорослої людини, адже слухач на момент проходження курсів вже має власну сформовану шкалу цінностей, пріоритетів, ставлення до глухих учнів, до особливостей їхнього навчання тощо.

Спрямованість на розвиток інтегрованих мовленнєвих умінь розрахована на те, що вона буде якомога краще узгоджена з цілями і змістом фахової діяльності слухачів на місцях. Навчання макроумінь має сенс лише тоді, коли ці вміння розглядаються в природному професійному контексті. Ринковий попит на такі вміння ілюструється зростаючою тенденцією до використання жестової мови в умовах білінгвального навчання при викладанні навчальних дисциплін.

Відомо, що реалії розуміння понять нечуючими, які розвиваються в умовах слухової депривації часом значно відрізняються від нашого розуміння. Оскільки більшість широко вживаних лексичних одиниць пов'язана саме з соціальною, повсякденною (менше з науковою чи вузькоспеціальною) сферою спілкування, їх активізація в мовленні забезпечує усвідомлення спільності і розбіжностей у стилях життя, системах цінностей, нормах комунікативної поведінки, етикеті нечуючих, мова яких вивчається. Розуміння таких розбіжностей сприяє реалізації виховної функції навчання УЖМ через виховання толерантного ставлення до іншої мови і культури, порушення стереотипів щодо носіїв мови, їхнього світосприйняття та звичок, сприяє подоланню культуроцентризму, прищепленню навичок вирішення спірних питань ненасильницьким шляхом та формуванню готовності до життя в полікультурному просторі.

Найвагоміший мовознавчий внесок лабораторії жестової мови відчувається у змісті навчання УЖМ, насамперед, у відборі мовного навчального матеріалу як відповіді на питання "чого навчати?" Дихотомія мова-мовлення, їх співвідношення та функції, поняття системи мов, мовні структури та функції, мовні контакти, соціокультурні аспекти мови тощо –

весь цей комплекс лінгвістичних проблем знаходить відображення в теорії і практиці відбору та організації змісту навчання УЖМ.

Педагогічний експеримент тривав впродовж чотирьох років, в процесі чого здійснювалась перевірка ефективності системи формування ЖКК слухачів в умовах курсової перепідготовки. В експерименті брали участь близько 350 слухачів з різних куточків України. Дослідно-експериментальна перевірка здійснювалась за допомогою наступних методів: спостереження, вивчення результатів діяльності слухачів, опитування, анкетування, виконання вправ. Всі методи спрямовувалися на комплексне виявлення сформованості ЖКК на запропонованих рівнях опанування мови.

На I етапі дослідження проводилося вивчення контингенту слухачів. Впродовж трьох років було організовано і проведено та обласних ІППО десять потоків курсів з основ вивчення УЖМ у м. Києві (на базі ЦППО) та м. Житомира, Полтави, Запоріжжя, Хмельницького (на базі обласних ІППО).

При вхідному тестуванні на початку курсів визначалися посади слухачів. Тож не дивно, що найбільший відсоток – (44,3 %) мали вчителі-предметники середньої і старшої ланки навчання, які викладаючи різні предмети найбільше відчують труднощі при передачі (донесенні) доступної і зрозумілої інформації своїм вихованцям; 24,81 % та 25,49 % вихователів та вчителів початкових класів виявили бажання вивчати УЖМ у зв'язку з систематичними непорозуміннями з глухими учнями, для яких елементарні знання вербального мовлення на дають підстав для невимушеного легкого і доступного спілкування

На жаль, найнижчий (елементарний А1) рівень володіння ЖКК мали лише 30,17 % (105 слухачів) – передача інформації мала фрагментарний характер, у розповіді пропущено понад половину смислових елементів; рівень А2 – 10,05 % (35) – інформація передана недостатньо повно, пропуски складають до 30 % інформації; рівень незалежного користувача В1 – лише 0,21 % (7) – пропущена інформація не перевищує 15 %, а основний зміст передано вірно. Водночас, понад половину слухачів (59,57 % – 208) не володіли навіть елементарним рівнем ЖКК. Зчитування інформації не відбулося, не розпізнаними лишилися понад 75 % смислових елементів.

Відтак, на підставі аналізу, рівень володіння УЖМ слухачів можна визнати як незадовільний. Стан зчитування і продукування УЖМ не дозволяє слухачам використовувати його як засіб передачі інформації, а нерозуміння жестового мовлення перешкоджає якісному зчитуванню інформації чуючими дорослими. Внаслідок обмеженого і семантично збідненого лексичного складу звернене мовлення чуючих слухачів не може слугувати засобом спілкування, а, відтак, і ефективного педагогічного впливу. Хоча зі збільшенням стажу роботи у школах відбувається поступове підвищення рівня ЖКК, який, втім, є вкрай недостатнім. Тому результати проведеного констатувального етапу засвідчують, що компонент формування ЖКК у структурі професійної підготовки студентів у ВУЗах, які опікуються підготовкою сурдопедагогічних кадрів, є застарілим, звуженим, неприйнятним, не відповідає потребам сьогодення.

Певним чином підсумовуючи результати цього етапу роботи можна

окреслити наступні тенденції:

1. Слухачі практично вважають другорядну систему жестового мовлення природною жестовою мовою; різницю вбачають у сфері застосування, поділяючи жестову мову на розмовно-побутову, літературну і офіційну. Це відбувається тому, що слухачі не до кінця усвідомлюють мовознавчі особливості УЖМ; роль ЖМ у розвитку когнітивних процесів, мають хибне уявлення про креативний розвиток нечуючої дитини лише на основі словесної мови, прообразом якої виступає КЖМ.

2. Слабке чи навіть повне неволодіння переважною більшістю педагогів, власне, природним жестовим мовленням у зв'язку з незнанням мовознавчих особливостей УЖМ.

Дослідивши й проаналізувавши потреби слухачів у вивченні УЖМ та зважаючи на неабиякий інтерес слухачів до її опанування, можна стверджувати про необхідність повнішого використання потенціалу цього предмета для того, аби в сучасних умовах педагогічні працівники спеціальних навчальних закладів стали конкуренто спроможними на українському ринку праці.

З огляду на європейську інтеграцію України при організації курсів з основ вивчення УЖМ в ході експериментального навчання (II етап формувального дослідження) слухачів активніше знайомили із загальноєвропейськими цінностями, стандартами комунікативної поведінки тих осіб, мову яких вони вивчають в якості іноземної. Аналіз відмінних мовних компонентів проводився викладачами після засвоєння загальних компонентів двох мовних систем. Принагідно відмітити, що порівняльний аналіз ЖМ і СМ оптимізує засвоєння жестомовної системи, розвиває лінгвістичні здібності слухачів, а також сприяє формуванню чітких уявлень про рідну мову глухих як про гармонійну і складну систему, елементи якої взаємопов'язані між собою. Як засвідчує наш досвід, таке уявлення у слухачів, у більшості випадків (77 %) було відсутнім до відвідування курсів з основ вивчення ЖМ, що значно ускладнювало процес вивчення, власне, ЖМ, оскільки він спирався на лінгвістичні поняття, сформовані на основі рідної (вербальної) мови.

Лінгвокомунікативне занурення базується на спільному відпрацюванні навичок використання окремих жестових одиниць, жестових фраз у процесі ситуативного спілкування та спільного обговорення комунікативних помилок після спілкування. Під час такого занурення викристалізуються окремі індивідуальні стилі спілкування (27 % від загальної кількості слухачів), що, на наш погляд, вмотивовано недостатнім рівнем володіння жестомовним матеріалом і небажанням поставити себе у "незручну" ситуацію. Важливим є те, що згаданий відсоток слухачів прагне відпрацювати не лише стиль спілкування з лінгвістичної точки зору, а й з психологічної. Подання матеріалу пов'язується з розумінням психології нечуючої особистості, яка різниться від чууючої людини.

Для лінгвокомунікативного занурення характерним є і відпрацювання системи вправ при активній співпраці і взаєморозумінні (у мовному і психологічному планах) між товаришами по парті (88 %). У 12 % слухачів спостерігається відмова від спілкування між собою. Цьому могло

передувати зниження зацікавленості, роздратування, загальна втома, оскільки курси відбувалися у першу і другу половини дня з півторагодинною перервою для відпочинку.

Результатами вивчення основ УЖМ на таких курсах є здатність розуміти жестомовну інформацію у розмовному темпоритмі, вести бесіди на побутові (навчальні) теми, знати методики подачі матеріалу з окремих предметів з використанням УЖМ, точно знати і використовувати переклад для позначення понять в УЖМ і вербальній мові, правильно застосовувати вивчені кінетичні, лексичні, граматичні та синтаксичні складові у своєму мовленні; розуміти емоційний стан, поведінку глухої дитини в умовах навчально-виховного процесу; розрізняти специфіку калькованого жестового мовлення (КЖМ), ЖМ і форм словесної мови (СМ).

Спостереження засвідчили, що нечуючі викладачі інколи припускалися помилок через незнання, власне, темпу розумової діяльності конкретних слухачів. У результаті викладач або недооцінював, або, навпаки, переоцінював кількісні та якісні зміни у ЖКК слухача. Отже, викладач має бути кваліфікованим психологом, володіти знаннями психологічних змін, та готовим завжди допомогти слухачам.

До важливих психологічних змін, виявлених у слухачів, насамперед, слід віднести прискорений розвиток у кількох площинах: почуття самостійності й незалежності, критичності у поглядах і стосунках; самоусвідомлення поглядів на життя та людські якості, системи ціннісних орієнтацій; схильності до аналізу фактів та явищ довкілля, до узагальнень та висновків, до самостійного розуміння суті та закономірностей певних явищ; потреби у зрозумілому спілкуванні, самовираженні, розширення можливостей для їх задоволення, встановлення доступних стосунків з нечуючими людьми; організованості, цілеспрямованості, здатності до вольового регулювання власних дій та чинників.

Зважаючи на це, у процесі дослідження експериментальним шляхом добиралися засади, на яких базувалося б формування ЖКК слухачів в умовах проходження курсів з тим, аби підняти рівень їхніх знань, розвитку особистісних якостей, якісної комунікації. У кожного слухача формувалося позитивне ставлення до себе як до особистості, впевненість у своїх силах, потяг до подальшої самоосвіти. Тому при частковій відмові від лекцій та надання переваг практичним заняттям робилися спроби створити позитивну емоційну атмосферу, що сприяло розвитку мовленнєвих навичок, внаслідок чого простежувалася вмотивованість навчальної діяльності; спостерігалася позитивна налаштованість на діалог, пошук компромісів, ненасильницьке вирішення спірних питань.

Навчання завершується іспитними чи заліковими завданнями з вихідним тестуванням, на яких з'ясовуються рівні володіння ЖКК. Рівні володіння ЖКК серед слухачів після формувального етапу експерименту розподілилися наступним чином: рівень елементарного користувача  $A_1$  зріс до 56,32 % порівняно з 30,17 %; рівень  $A_2$  – 37,01 % порівняно з 10,05 %; рівень  $B_2$  – 6,67 % порівняно з 0,21 %.

Варто зазначити, що стандартні вимоги відповідно до

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти передбачають, що випускник університету з дипломом бакалавра має володіти УЖМ як іноземною на рівні B<sub>2</sub>, отримання диплома спеціаліста (магістра) передбачає здобуття рівня C<sub>1</sub>[3].

З метою прикінцевої перевірки ефективності запропонованої моделі перепідготовки слухачів з основ вивчення УЖМ було визначено ступінь готовності слухачів до використання жестомовного спілкування з нечуючими учнями, а також визначено позитивну динаміку такої готовності шляхом самооцінки та об'єктивної оцінки. Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої методики, про що свідчить зростання кількості слухачів з 3 % до 35 %, які досягли середнього рівня; кількість же слухачів із низьким рівнем відповідно зменшилася з 90 % до 42 %. Варто відмітити, що у значної кількості слухачів адекватність і усвідомлення сформованої ЖКК є заниженою, що є виявом дещо самокритичного ставлення до себе.

Слід зазначити, що заняття розширили слухачькі уявлення про жестомовне спілкування, засвідчили необхідність змін ставлення до процесу викладання. Ключовим моментом у формуванні досвіду слухачів стало усвідомлення кожним з них відповідальності *за результати навчання учнів у загальноосвітньому спеціальному навчальному середовищі вчителя, а не глухої дитини.*

Незважаючи на те, що значна частина слухачів вже відвідувала раніше курсову перепідготовку, більшість з них не мала достатніх знань для змін у підходах до викладання, а саме в напрямі задоволення соціокультурних потреб у навчанні глухої дитини. Не можна було не помітити, як зміст курсу мав важливе значення, зокрема у питанні ознайомлення з досвідом глухих очима глухої особи. При цьому принципово важливим було те, що інформацію доносили саме нечуючі викладачі, оперуючи своїм досвідом. Багато слухачів співвіднесли цей досвід зі своїм особистим досвідом як члени групи культурної і лінгвістичної меншини. Шляхом виконання поставлених завдань, які вимагали роздумів, аналізу і синтезу, слухачі отримали навички формування повної картини про можливість залучення глухих дітей у процес повноцінного навчання засобами БН. Завдяки цьому вчителі отримали кращі знання і необхідні навички, які допоможуть їм враховувати потреби глухих учнів при застосуванні доступної і зрозумілої комунікації.

Відчутним позитивом по закінченні курсів було те, що практично всі слухачі змінили своє бачення ролі ЖКК. Підтвердженням вищезгаданим змінам, які відбулися у свідомості слухачів, може слугувати такий вислів: *"Ми маємо усвідомити те, що, хоча знання допомагають протистояти неправдивій інформації, виявляється недостатньо лише змінити своє ставлення до неї. Факти, на жаль, не говорять за себе; скоріш за все вони аналізуються на основі набутого досвіду і переконань тих, хто про них чує"*.

Міжкультурний досвід, набутий у процесі викладання в умовах курсової перепідготовки, сприяє докорінно новому ставленню до всього процесу викладання і є достатньою передумовою змін в практичній роботі



сучасного фахівця. Формувальний експеримент, який здійснювався в умовах курсів перепідготовки слухачів, дозволив проаналізувати і порівняти навчання слухачів УЖМ за всіма роками навчання. Відстежується позитивна динаміка ЖКК слухачів курсів. Якісно процес характеризувався вільнішою жестовою презентацією і точнішим сприйняттям – декодуванням жестових висловлювань співрозмовників. В експериментальному навчанні слухачі не лише оволодівали лексичним мінімумом, особливостями мови, але й всіма необхідними тонкощами мовної поведінки (в умовах жестової комунікації). У більшості випадків слухачі висловлювалися, добирали точніші відповідники, правильно декодували зміст запитань, адекватно реагували, чітко формулювали відповіді УЖМ поряд з КЖм. Відтак, чітко окреслилися відмінності щодо ефективності і продуктивності традиційного і експериментального навчання.

Одержані результати дослідження підтверджують ефективність розробленої системи змістового та організаційно-методичного забезпечення курсової перепідготовки слухачів з основ вивчення УЖМ, ефективність розроблених програм, залучення носіїв мови до викладання, що забезпечило кращий рівень ЖКК педагогічного працівника загальноосвітньої школи для нечуючих дітей. Запропонована система може слугувати орієнтовною організаційно-змістовою моделлю підвищення фаховості сучасного вчителя з основ УЖМ в умовах системи перепідготовки.

### Список використаних джерел

1. Гез Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 18-23.
2. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / [за ред. Бондаря В. І., Засенка В. В.]. – К.: Центр цифрового друку, 2004. – 152 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кульбіда С.В. Збірка програм з вивчення української жестової мови / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшева. – К.: Поліграфічний центр УТОГ, 2008. – 352 с.
5. Семенов О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія /О.М. Семенов/ за ред. Л.І. Мацько. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 272 с.

During the study the courses on the basics of learning USL according to a sign language model of communicative competence (SCC) was designed and experimentally tested.

Grounded didactic and methodological principles that led to determining the content of sign language communicative competence of students from the standpoint of professional training.

Presented organizational semantic model of SCC as part of general jurisdiction hearing teachers of foreign languages. The process of the formation is based on linguistic and pedagogical principles. It was found that important in learning of the basics of USL is the realization of competence approach - implementation of orderly, systematic and coherent study of language as a means of communication in a simulated classroom speech activities.

The dynamic growth of FCC levels among the audience discovered after the molding stage of the experiment. The results of experimental work proved the effectiveness of the proposed system.

*Отримано 12.11. 2012*

УДК 376-056.26:37.015.311

*М.В. Лузик*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННО-ВАЖНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье освещены вопросы формирования базовых компетенций у школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида.

**Ключевые слова:** компетентность, базовые компетенции, умеренная и тяжелая умственная отсталость.

В статье освещены вопросы формирования базовых компетенций у школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида.

**Ключевые слова:** компетентность, базовые компетенции, умеренная и тяжелая умственная отсталость.

Ключевым моментом модернизации современной системы социального сопровождения и образования является положение о создании условий для развития и самореализации человека. Стратегия модернизации системы сопровождения человека с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) и его образования ставит перед специалистами – специальными (коррекционными) педагогами - новые ориентиры в определении коррекционно-развивающих технологий, направленных на повышение возможностей к адаптации, социализации детей с ОВЗ, в том числе и с тяжелыми нарушениями интеллекта (по МКБ 10 – F 71, 72). Эта стратегия напрямую затрагивает и специальные (коррекционные) учреждения. Также необходимо отметить, что современная российская система образования

переживает переход на Новые образовательные Стандарты, в основу которых положен **компетентностный подход**.

В российской системе образования применение компетентностного подхода имеет исторические корни. Изучением его использования в обучении занимались П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий. Идеи по освоению умений, обобщенных способов деятельности нашли свое отражение в работах этих ученых. Основы компетентностного подхода, касающиеся теории и практики развивающего обучения, заложены в исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и С.Т. Шацкого. Дальнейшей разработкой теоретических основ компетентностного подхода и способов его внедрения в систему образования с позиций психологии и педагогики занимались В.М. Галямина, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов и др.

Использование компетентностного подхода при обучении детей с умственной отсталостью означает постепенный переход от репродукции знаний и навыков к конструированию содержания образования, применению различных мониторингов и использованию систем контроля качества образования. При наличии такой сильной практической составляющей содержание образовательного процесса будет строиться на основе освоения учебных компетенций.

Использование в педагогике понятия "**компетенции**", как синонима "**компетентности**" приводит к тому, что понимание проблемы формирования компетенций становится двойственным. С одной стороны это может означать уточнение, расширение представлений о самих компетенциях, а с другой - развитие знаний и умений у учащихся.

**Компетентность** – эта мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

**Учебная компетенция** - характеристика требований к обучающему, которые позволят стать ему компетентным в учебной деятельности.

Дж. Равен, основоположник психологической теории компетентности, дает определение "компетентности как совокупности компетенций", подчеркивая их множественность. В теоретических исследованиях отечественных ученых (В.М. Галямина, И.А. Зимней, Н.А. Селезнева, В.В. Серикова, А.А. Хуторского и др.) отмечается, что компетентность приобретается и формируется в процессе жизнедеятельности, и представляет собой личностную характеристику, рассматриваемую в двух аспектах: объективном и субъективном. В большинстве случаев, объективный аспект, который включает фундаментальные знания и умения, реализуется в деятельности, в том числе и трудовой. Субъективный аспект – характеризуется положительной мотивацией субъекта к данной деятельности, ценностно-смысловыми представлениями о содержании и результате.

В специальных психолого-педагогических исследованиях обобщены научные данные, отражающие содержание и компоненты компетентности (когнитивный, мотивационный, поведенческий, рефлексивно-оценочный), а также даны определения базовых учебных компетенций, таких как:

- учебно-познавательные;
- ценностно-смысловые;
- информационные;
- коммуникативные;
- социально-трудовые.

Европейский вариант ключевых компетенций включает умение:

- ◆ изучать;
- ◆ искать;
- ◆ думать;
- ◆ сотрудничать;
- ◆ приниматься за дело;
- ◆ адаптироваться.

Согласно социологическому словарю: "Человек является социально-компетентным, если его индивидуальные способности и навыки отвечают требованиям межличностной ситуации". Поэтому для умеренно и тяжело умственно отсталых учащихся, которые являются инвалидами с детства, особенно актуальным является формирование **социально-значимых компетенций**. Ведь инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, в овладении в будущем профессиональными навыками.

В связи с этим выделяют две стратегии в формировании социально-значимых компетенций школьников с нарушением интеллектуального развития в образовательной среде:

- **развивающую**, предполагающую создание условий, стимулирующих развитие ее базовых составляющих,
- **формирующую**, предполагающую помощь умственно отсталым школьникам в обретении социальной умелости.

Развивающая стратегия реализуется через обогащение развивающего потенциала взаимодействия участников образовательной среды, а формирующая – через реализацию специальных развивающих программ.

**Социально-значимые или жизненно-важные компетенции** у школьников с ограниченными возможностями здоровья формируются при соблюдении следующих условий:

- знания об обществе и самом себе в обществе соединяются с навыками социального взаимодействия, конструктивными способами поведения в трудных ситуациях;
- отношение к обществу, выраженное в мотивации, ценностях и качествах личности, соединяются с социальной ответственностью.

В последние годы, в Российской Федерации, странах ближнего зарубежья наблюдается тенденция изменения качественного состава учащихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида от легких нарушений интеллектуального развития (F 70 по МКБ-10) до тяжелых и сложных нарушений (F 71-72). Анализ современных исследований состава учащихся в специальных учреждениях (Азарян А. Р., Баркаускайте М., Бондарь В. И., Гудонис В. П., Дудьев В. П., Карпова Т. М., Коновалова А. П.)

позволяет говорить о том, что в реальном коррекционно-педагогическом процессе участвуют дети разного интеллектуального, физического и социального уровня, т.е. изначально имеющие различные "стартовые" возможности.

В соответствии с Образовательным Стандартом педагогические коллективы специальных (коррекционных) школ VIII вида занимаются формированием жизненно-важных компетенций, которые помогут умственно отсталому ребёнку более успешно интегрироваться в окружающую среду.

Обучение школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальных (коррекционных) школах VIII вида в России рассчитано на 9 (11) лет и ведется по специальному учебному плану. Он включает в себя предметы, направленные на формирование **социально-значимых компетенций**.

В I - IV классах формируются знания об окружающем мире, происходит элементарное обучение грамоте, счёту: прививаются навыки самообслуживания. В V - IX классах продолжается обучение общеобразовательным предметам, а также происходит адресная трудовая подготовка, закрепление навыков самообслуживания и домашнего труда, повышение уровня социальной адаптации подростков с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью.

Одним из базовых показателей успешной социализации учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида является уровень сформированности у них жизненно-важных компетенций. Школьники с нарушением интеллектуального развития при адекватных их психическому развитию методах обучения и воспитания в состоянии усваивать определенные социальные программы, получать несложные профессии, добросовестно трудиться и быть в меру своих возможностей полезными членами общества. Однако же нарушение интеллектуального развития этих детей, безусловно, затрудняет формирование учебных компетенций. Формирование жизненно-важных компетенций у школьников с ограниченными возможностями здоровья осуществляется ходе целенаправленного, педагогически организованного обучения и воспитания.

Необходимо отметить, что в процессе трудового обучения у детей данной категории целенаправленно и системно происходит **формирование социально-трудовой компетенции, являющейся наиболее жизненно-важной**. Трудовое обучение включает в себя ручной, самообслуживающий, хозяйственно-бытовой, различные предпрофессиональные виды труда. Понятно, что в большей степени формирование социально-трудовой компетенции реализуется на уроках "домоводства" и "прикладного труда", на которых школьники с нарушением интеллекта приобретают практические навыки по самообслуживанию, уходу за жилыми помещениями, комнатными растениями, практические навыки по приготовлению простых блюд, сервировки стола, уборки и мытья посуды после еды.

Особую сложность в организации обучения детей с умственной отсталостью составляет то, что развитие психики не достигает уровня,

необходимого для активной учебы в школе и для интенсивного развития учебных (познавательных) и общественных (социальных) мотивов деятельности учения. Дети данной категории не обладают самостоятельностью в познании. Поэтому специалисту, работающему с детьми вышеназванной категории необходимо придерживаться следующей последовательности организации трудового обучения:

- предварительная оценка образовательной ситуации (урока, перемены, экскурсии, внеучебной трудовой деятельности и т.д.);
- определение компонента трудовой деятельности, который будет акцентироваться в процессе педагогического взаимодействия (рациональная двигательная активность, соблюдение норм безопасности жизнедеятельности, соблюдение норм и принципов морали, регулирующих все сферы жизнедеятельности, профориентация);
- выбор технологии практико-ориентированного задания;
- реализация технологии, связанной с мотивированием к трудовой деятельности и опорой на имеющийся опыт.

Умеренно и тяжело умственно отсталый ребенок через факт труда устанавливает определенные отношения с окружающими людьми, может осознать свои обязанности по отношению к ним. Через эту деятельность ребенок узнает цену заботе о себе и приобретает умение действительно заботиться о своих близких и родственниках. Из этого следует, что труд обогащает внутреннюю культуру ребенка: он старается быть полезным.

Занятия хозяйственно-бытовым трудом также имеют большое значение в жизни умственно отсталого ребёнка. Этот вид труда создаёт возможности для воспитания у детей элементарных навыков культуры труда: рациональной организации индивидуальной и коллективной работы, предварительного планирования работы, умения отобрать необходимые материалы для выполнения задания, бережного отношения к ним, стремления сделать работу хорошо и своевременно. В процессе своей хозяйственно-бытовой деятельности умеренно и тяжело умственно отсталые учащиеся не только повторяют трудовые операции, но и модулируют жизненные ситуации, что, несомненно, способствует формированию как **учебно-познавательной**, так и **коммуникативной компетенциям**.

Труд является тем средством обучения, которое, отвечая потребностям и интересам ребёнка, находит эмоциональный отклик в его душе, способствует развитию его личности в целом и мотивационной сферы в частности. Реализуя потребность в трудовой деятельности, дети могут проявлять старательность и усидчивость, их учат планировать, контролировать собственные действия. В результате целенаправленного обучения у них может возникнуть учебный и социальный интерес не только к результатам, но и к самому процессу деятельности.

При планировании занятий, мы учитывали значимость формируемых компетенций. Так при формировании умения анализировать образец работы, мы придерживались определенной системы работы, которая включала:

- обучение последовательному анализу образца изделия (сначала из 2-х, а затем и более деталей),

- формирование способов ориентировки в образце (зрительно, зрительно-тактильно, тактильно),
- формирование опоры на технологическую карту,
- фиксирование приобретаемого ребенком опыта,
- оценка результат труда с подтверждением практической значимости.

Наш собственный педагогический опыт показывает, что, успешно справившись со своей работой, ученики испытывают чувство удовлетворения, у них появляется вера в свои силы ("и это умею, и это могу"), и желание, показав выполненную работу родителям, заслужить их одобрение.

Таким образом, происходит постепенное формирование **ценностно-смысловой компетенции**.

По мере формирования **социально-трудовой компетенции**, из года в год, происходит переход от совместных действий руками ребенка к показу, а затем и к подробным объяснениям (как вербального, так и невербального характера). Это способствует закреплению знаний, умений, навыков, появлению актуализации опыта совместной практической деятельности, планирования по общей схеме выполнения изделия и др. Систематическое выполнение совместных дел, особенный эмоциональный настрой (готовность принять участие в занятиях трудом, удовлетворение от оказания помощи товарищу, учителю, родителям) способствует формированию таких нравственных качеств, как трудолюбие, настойчивость, доброжелательное отношение к окружающим, а также формированию общественно - значимых мотивов трудовой деятельности.

Развивая у воспитанников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью умений выбирать свой интерес, интерес товарищей, умение работать вместе, в коллективе, мы способствовали формированию **коммуникативной компетенции**.

Рассмотрим, как протекает формирование **жизненно-важных коммуникаций** у умеренно и тяжело умственно отсталых школьников на уроках общеобразовательных областей знаний.

В образовательную область "Родная речь" входят предметы "Устная речь", "Чтение", "Письмо", "Основы грамоты". Чтение и письмо являются сложными видами интеллектуальной деятельности, доступной далеко не всем детям с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, поэтому основное внимание в процессе обучения уделяется развитию коммуникативных умений учащихся как в вербальной, так и в невербальной формах.

Основная цель обучения "Родной речи" - помочь научиться оформлять свои просьбы, вопросы, обращения, строить устные высказывания на заданную тему; пользоваться усвоенными речевыми стереотипами при оформлении своих высказываний, что будет в дальнейшем способствовать формированию **коммуникативной компетенции**.

Рассмотрим формирование **учебно-познавательных и ценностно-смысловых компетенций** в следующей области общеобразовательных знаний - "Математические представления". Обучение школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью математическим

представлениям имеет сугубо практическую направленность и решает задачи формирования доступных учащимся математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни, а, именно, знание названий и последовательности месяцев года, их сезонную принадлежность; знание названий, последовательности дней недели, принадлежность дня недели к рабочим или выходным; умение ориентироваться во времени суток, умение определять время по часам разумно выстраивать свой день (режим дня) и т.д. Большую часть времени, как одна из социально значимых, занимает тема "Меры стоимости": понятие о товарах "первой необходимости", умение прочесть ценник, соотнести стоимость товара с количеством имеющихся у тебя денег, умение пересчитать сумму денег в пределах 100 рублей, используя при этом навык счета "группами по 2, 5 и 10" рублей, умение набрать заданную сумму денег в пределах 100 рублей (оплати покупку "без сдачи"); умение посчитать (с помощью калькулятора) стоимость покупки из 1-2-3-х одинаковых или разных предметов первой необходимости, выбрать купюру (50 или 100 рублей), достаточную для оплаты покупки, вычислить "сдачу" и т.д. Основным принципом построения уроков математики является постановка проблемной ситуации, требующей применения имеющихся математических знаний и умений.

Следующая область знаний "Естествознание". Основную цель знакомства с разнообразием растительного и животного мира мы видим в том, чтобы вызывать у школьника чувство любви к природе и ответственности за её сохранность; в том, чтобы сформировать понимание того, что человек – часть природы, его жизнь зависит от неё, и поэтому все обязаны сохранять природу для себя и последующих поколений. При отборе материала большое внимание уделяется правилам бережного отношения к природе, вопросам рационального природопользования. Если учащиеся научатся бережно относиться к воде, выключать, выходя из комнаты, свет, не бросать мусор на газоны, не рвать первоцветы, не вытаптывать траву в парках и на газонах, а пользоваться уже проложенными дорожками, можно считать задачу формирования жизненно-важных компетенций выполненной.

Конечно, мы с вами понимаем, что учащиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью никогда не станут настолько самостоятельными, чтобы обходиться без помощи и поддержки взрослого человека. Но конечной целью нашей работы по формированию **жизненно-важных компетенций** у школьников с ограниченными возможностями здоровья мы видим в том, чтобы научить их быть по возможности коммуникабельными, разумно активными, умеющими обращаться за помощью и принимать ее, быть культурными в поведении и вести здоровый образ жизни, быть полезными хотя бы в рамках своей семьи. В конечном итоге это является важнейшей предпосылкой для дальнейшей социальной адаптации, которая является важнейшей задачей обучения и воспитания умеренно и тяжело умственно отсталого ребенка в специальном (коррекционном) учреждении, посредством возможной коррекции и компенсации первичного дефекта и вторичных нарушений.



### Список використаних джерел

1. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании. – 2007 – № 1. - С.10-15.
2. Гайдукевич С.Е. Компетентность учителя-дефектолога в области здоровьесберегающей образовательной деятельности. Сб. "Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды". - ч.2. - М., 2008г. – С. 6-9.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. – 42с.
4. Лузик М.В. Компетентностный подход в обучении и воспитании школьников с нарушением интеллекта // Инновации в специальном (дефектологическом) образовании. – М., 2011. - С. 77-82
5. Маллер А.Р. Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М. 2003 г. - 203с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / перевод с англ. – М., 2002. - 396с.

The article is dedicated to the forming of competence among average and hard mental defective children in a special VIII-type school.

**Keywords:** competence, basic competence, average and hard mental defective children.

*Отримано 6.11. 2012*

УДК 376.3-056.34:003-028.31

*О.П. Мілевська*

### **ДИНАМІКА РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ**

У статті викладено результати експериментального дослідження застосування системи спеціальних методичних прийомів для формування розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** розуміння текстів, мотиваційно-актуалізуюча бесіда; предметні запитання, предметно-сміслові та сміслові запитання, предикативна схема, деформований текст, доповнення тексту.

В статті изложены результаты экспериментального исследования, направленного на использование системы специальных методических приемов для формирования понимания текстов у младших школьников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** понимание текстов, мотивационно-актуализирующая беседа, предметные вопросы, предметно-смысловые вопросы, смысловые вопросы, предикативная схема, деформированный текст, дополнение текста.

Згідн Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами соціальна адаптація дитини, її інтеграція в суспільство опосередковані розвитком здатності розуміння інформації. Навичка розуміння, в свою чергу, є основним складовим елементом навчальних умінь, повідними з яких є читацькі уміння. Кінцева мета читацьких умінь – розуміння текстів.

Проблема розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку набуває особливої уваги, оскільки цим учням властиві труднощі початкового навчання, які зумовлені поліморфним характером порушення психічних функцій. Окремі аспекти читацької діяльності школярів із затримкою психічного розвитку висвітлено у працях Б. Белого, Т. Ілляшенко, О. Корнева, Р. Лалаєвої, Т. Марчук, В. Насонова, Т. Сак, О. Скіотіс, Н. Ципіної, Ж. Шиф, ін. Проте, проблема розуміння текстів розкрита меншою мірою.

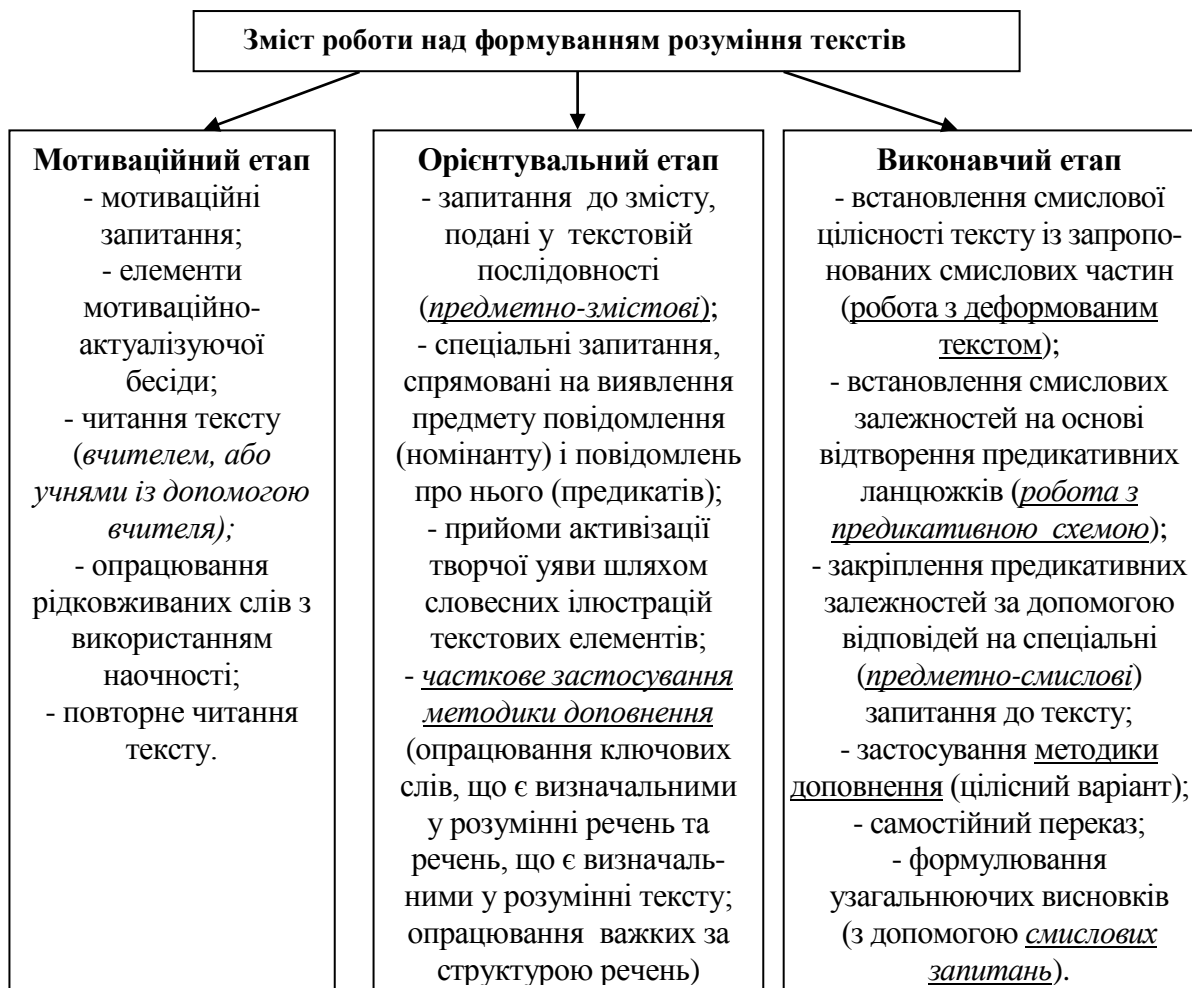
Попередньо проведене нами експериментальне вивчення особливостей розуміння текстів четверокласниками із ЗПР виявило, що на межі переходу із початкової ланки освіти у середню ці учні відчують ряд труднощів у самостійному розумінні текстів [3]. Більшою мірою вони проявляються у тих видах робіт над текстами, які потребують вербалізації розуміння – в усних переказах, відповідях на питання. Разом з цим, ми констатували в учнів із ЗПР 4-х класів потенційні уміння розуміння текстів, які проявились в умовах застосування прийомів на основі безвідривної роботи з текстовими матеріалами: результати застосування прийому роботи з деформованим текстом показали достатні уміння цих школярів орієнтуватись у структурі текстів, а результати застосування прийому доповнення текстів виявили належний рівень орієнтування у засобах зовнішнього вираження текстів.

Беручи до уваги важливість повноти особистісного досвіду читача для розуміння ним тексту [4], а також необхідність керівництва процесуальною стороною розуміння тексту [5] (організація перцептивно-мнестичних та перцептивно-сміслових механізмів), ми запропонували систему методичних прийомів роботи над розумінням текстів в учнів із ЗПР молодших класів, яка передбачає інтегроване застосування традиційних видів робіт над змістом текстів (прийоми переказу, відповідей на питання, словникової роботи) та спеціальних (робота з деформованим текстом, методика доповнення тексту), які виявили потенційні можливості самостійного опанування змісту текстів учнями даної категорії, і, на нашу думку, слугуватимуть засобами стимуляції пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на вилучення смислу з прочитаного. Ще одним спеціальним прийомом формування розуміння текстів нами було визначено прийом „предикативних схем”, сутність якого полягає у створенні „дієслівного ланцюжка”, який складають послідовно вписані з тексту дієслова.

Зазначимо, що у лінгвістиці предикація розглядається як функція „дієслівного комплексу” і ототожнюється з присудками (І. Мещанінов). Прийом предикативних схем ґрунтується на положенні про те, що основою висловлювання є предикативність [1], 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.

Прийом роботи з предикативними схемами передбачає відтворення учнями змісту тексту на основі встановлення смислових зв'язків (відношень) у предикативному ланцюжку: учні, шляхом постановки смислових запитань від предикатів (дієслів) відтворюють інші члени речень, які мають безпосередній зв'язок з кожним конкретним дієсловом і, водночас, виконують роль відповіді на поставлене запитання.

Розроблена нами система методичних прийомів роботи над розумінням текстів структурована у вигляді поетапної методики, в основу якої покладено послідовність етапів формування розумових дій (за П. Гальперіним) у адаптованому варіанті (рис. 1).



**Рисунок 1. Етапи експериментальної методики формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

В експерименті взяли участь школярі із затримкою психічного розвитку 3-х, 4-х класів; було визначено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи у кількості по 62 учні. Учні, які увійшли до контрольної групи, продовжували навчатись за традиційною методикою навчання читання у початкових класах.

Відповідно до змісту формульованої методики нами розроблялись методичні матеріали до текстів з Читанок: зміст мотиваційних бесід, серії запитань (предметні, предметно-сміслові, сміслові), матриці текстів для роботи з предикативними схемами, деформованим текстом та методикою доповнення тощо. Тривалість навчально-корекційних етапів становила по 4 місяці у першому та другому півріччях, по завершенню яких застосовувалась контрольно-оцінювальна процедура, метою якої було виявлення динаміки розуміння текстів учнями ЕГ у порівнянні з учнями КГ.

У контрольно-оцінювальній процедурі були використані ті ж методичні прийоми, які пропонувались школярам ЕГ у якості навчально-корекційних (відповідно до змісту експериментальної методики) (див. рис. 1). Учнім були запропоновані дві групи текстів, різних за змістовою і смисловою складністю. Безпосередньо оцінювались результати застосування наступних методичних прийомів у такій послідовності: відповіді на предметно-змістові запитання до текстів (серія А); методика роботи з деформованим текстом; відповіді на предметно-сміслові запитання до текстів (серія Б); методика доповнення тексту; самостійний переказ; відповіді на сміслові запитання (серія В).

Результати, отримані під час застосування контрольно-оцінювальної процедури, засвідчили якісні зміни у розумінні текстів учнями ЕГ.

Зокрема, досліджувані продемонстрували високий та середній рівні відповідей на питання усіх серій (табл. 1; табл. 4) і доповнення текстів (табл. 3) за відсутності низького рівня у цих методиках; переважно високий та середній рівні переказів (табл. 5), відновлення структури текстів (табл. 2). Показники низького рівня у переказах та методиці роботи з деформованим текстом в учнів ЕГ незначні.

Аналіз відповідей на предметно-змістові запитання (серії А), які стосувались фактичного, зовнішнього змісту текстів, продемонстрував, що більшість учнів експериментальної групи відтворюють повноту текстів на високому і середньому рівнях, що свідчить про задовільний стан безпосереднього розуміння фактичного змісту текстів (див. табл. 1), а також відображає певною мірою стан мотиваційної складової у сприйманні їх змісту.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення повноти текстів учнями КГ та ЕГ (у %)  
(за результатами відповідей на питання серій А)**

Рівні розуміння текстів	I група текстів						II група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	70,96	14,5	75,8	24,2	69,4	1,6	79,0	48,4	75,8	25,8	88,7	6,5
Середній	29,0	69,4	24,2	69,4	30,6	48,4	20,96	45,2	24,2	54,8	11,3	75,8
Низький	0	16,1	0	6,5	0	50	0	4,8	0	19,4	0	17,7

Згідно відсоткових даних, поданих у таблиці, у відтворенні фактичного змісту текстів (їх повноти) учнями ЕГ та КГ наявні суттєві відмінності: у експериментальній групі відсутні показники низького рівня розуміння (за критерієм повноти), що свідчить про відсутність учнів, нездатних до засвоєння зовнішнього (фабульного) змісту текстів. Показники високого рівня у ЕГ знаходяться в діапазоні від 69,4 % до 88,7 %. Згідно змісту формульованої методики, яка застосовувалась з учнями ЕГ, методичний прийом відповідей на предметно-змістові запитання слідував одразу після розв'язання завдань мотиваційного етапу. Тому, беручи до уваги відсоткові показники високого та середнього рівнів в учнів ЕГ за даною методикою можна засвідчити позитивний результат навчально-корекційної роботи.

У КГ показники високого рівня набагато нижчі і нестабільні (діапазон від 1,6% до 48,4%). Серед учнів КГ були виявлені такі, що не змогли на достатньому рівні опанувати предметно-змістову сторону текстів; певна кількість школярів цієї групи давали невірні відповіді або взагалі не змогли їх сформулювати. Так, 16,1% учнів КГ не опанували фактичного змісту тексту 1 (в ЕГ – 0 %); 17,7% школярів не виявили повноти розуміння тексту 6; 19,4 % учнів не впорались із засвоєнням змісту тексту 5.

Несподіваною виявилась значна кількість учнів КГ з низьким рівнем відтворення повноти змісту тексту 3, який віднесено до І групи – до текстів з меншим смисловим та змістовим навантаженням; 50% школярів не змогли дати достатню кількість правильних (чи частково правильних) відповідей на предметно-змістові запитання (серія А), які, в свою чергу, стосувались зовнішнього змісту тексту і не потребували від учнів виконання складних мовно-мислинневих операцій. Такий результат вказує на суттєві труднощі учнів КГ у перцептивно-мнестичній обробці вихідного тексту у процесі застосування традиційних прийомів роботи з текстами.

Порівняльний аналіз результатів застосування методики роботи з деформованим текстом у ЕГ та КГ теж виявив відмінності на користь експериментальної групи (табл. 2).

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами методики роботи з деформованим текстом КГ та ЕГ (у %)**

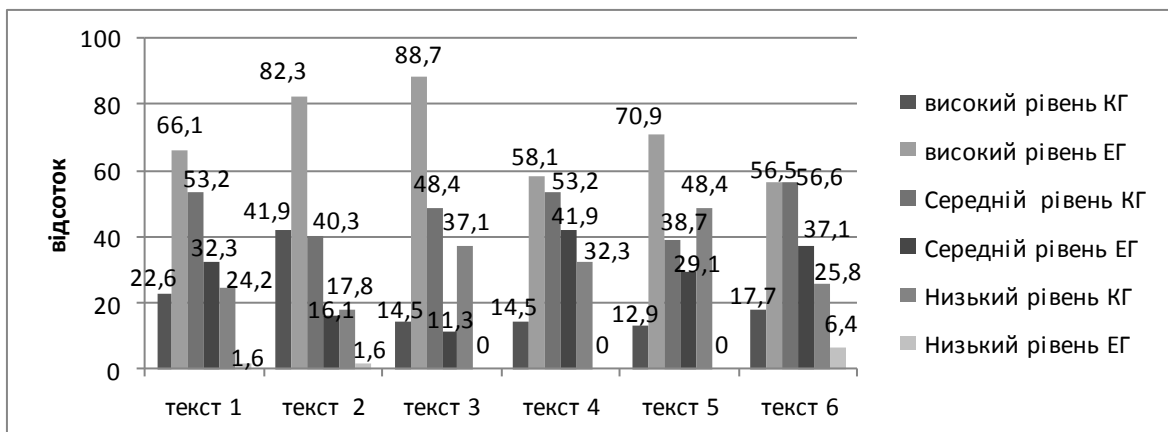
Рівні розуміння текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	66,1	22,6	82,3	41,9	88,7	14,5	58,1	14,5	70,9	12,9	56,5	17,7
Середній	32,3	53,2	16,1	40,3	11,3	48,4	41,9	53,2	29,1	38,7	37,1	56,6
Низький	1,6	24,2	1,6	17,8	0	37,1	0	32,3	0	48,4	6,4	25,8

Аналіз табличних даних показує, що у ЕГ зменшилась кількість учнів, які відчувають труднощі смислового структурування текстів: про це свідчать нульові відсоткові показники низького рівня у текстах 3, 4, 5 та незначні кількісні показники низького рівня за іншими текстами. Такі дані підтверджують наявність в учнів ЕГ умінь встановлювати смислові зв'язки і залежності між частинами текстів і відображати їх, правильно розташовуючи текстові частини. Грубі помилки у відновленні смислової

цілісності текстів допускає незначна кількість учнів ЕГ: по 1,6% учнів продемонстрували низький рівень відновлення структур текстів 1 і 2; 6,4 % – тексту 6.

Сумарні показники середнього і високого рівнів відтворення структур текстів учнями ЕГ доводять результативність формульованої методики – після розв’язання завдань мотиваційного та орієнтувального етапів покращилась здатність школярів щодо осмислення внутрішньо-сміслових відношень, завдяки яким встановлюється структурна цілісність текстів.

Учні КГ відчували труднощі у виконанні даного завдання. На це вказують показники низького рівня відтворення структур текстів: від 17,8% до 37,1% учнів не впорались із відновленням цілісності текстів першої групи; від 25,8% до 48,4% школярів – із відновленням цілісності текстів другої групи (див. табл. 2.). Поряд із тим, що констатувальне дослідження засвідчило за результатами роботи з деформованими текстами потенційні можливості щодо опанування змісту текстів молодшими школярами із ЗПР, учні КГ не виявили прогресу порівняно із школярами ЕГ. Тобто, їхні уміння смислового структурування текстів не набули розвитку.



**Рис. 2. Графічне співвідношення рівнів розуміння текстів у ЕГ та КГ за результатами методики роботи з деформованим текстом**

Рисунок 2 унаочнює відмінності у навичках оперування смисловою структурою текстів в учнів ЕГ і КГ. Найвідчутнішою є різниця у показниках високого рівня, які зафіксовано у досліджуваних експериментальної та контрольної груп.

Таким чином, аналіз результатів застосування методики роботи з деформованим текстом продемонстрував позитивну тенденцію у розвитку в учнів ЕГ умінь виявляти смислову ієрархію і відобразити її у правильній послідовності смислових частин текстів, що є невід’ємною складовою розуміння текстів і важливим кроком проникнення у їх глибинну семантику.

Результати застосування методики доповнення продемонстрували хороші можливості учнів ЕГ оперувати засобами вираження змісту текстів у межах речень (мінімальних контекстів), навіть за наявності зовнішньо-лінгвістичних особливостей текстів (семантичних, синтаксичних) та загальної смислової складності (табл. 3). Це підтверджують показники

високого рівня у цій групі, відсутність показників низького рівня та незначні показники середнього рівня (1,6% (по одному учню) за текстами 1, 4, 6).

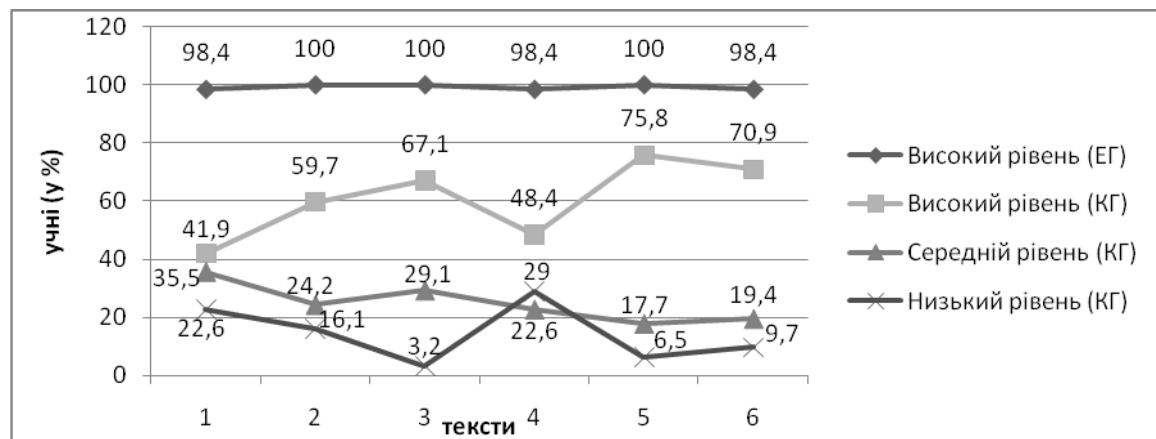
Таблиця 3

**Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами методики доповнення тексту у КГ та ЕГ (у %)**

Рівні розуміння текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	98,4	41,9	100	59,7	100	67,7	98,4	48,4	100	75,8	98,4	70,9
Середній	1,6	35,5	0	24,2	0	29,1	1,6	22,6	0	17,7	1,6	19,4
Низький	0	22,6	0	16,1	0	3,2	0	29,0	0	6,5	0	9,7

Найчастіше учні ЕГ дослівно відтворювали пропущені у текстах слова, без морфологічних і граматичних словозмін; у випадку вживання слів-синонімів теж не спостерігалось порушень у доборі їх форми. Частими були випадки вживання синонімів причиново-наслідкового зв'язку (наприклад, „хворіє” замість „кашляє”; „побачив” замість „глянув”), що вказує на здатність адекватної варіативності лексичними засобами. Свідченням розуміння учнями ЕГ основного змісту речень стало вживання на місцях пропущених складних для розмовного мовлення форм слів тих мовних засобів, які водночас підтверджують розуміння дітьми вищезначених форм слів (тобто, містяться у пасивному словнику) та наявні у їхньому активному вжитку. Тобто, учні ЕГ виявили уміння оперувати зовнішнім змістом, виконуючи при цьому переведення лінгвістичних засобів його вираження на власну мову без змін у смисловому аспекті.

Аналіз табличних даних (табл. 3) та графічне зображення (рис. 3) показують, що учні контрольної групи виявили гірші уміння добору адекватних у лексичному, граматичному відношеннях засобів для доповнення речень із пропусками. Серед результатів, отриманих у цій групі наявні показники як високого, так і середнього та низького рівнів.



**Рис. 3. Графічне співвідношення результатів застосування методики доповнення у КГ та ЕГ (у %)**

Згідно змісту формувального експерименту, методика доповнення використовувалась після опрацювання методичних прийомів: мотиваційної бесіди, відповідей на предметно-змістові запитання, активізації творчої уяви, опрацювання ключових слів, роботи з деформованим текстом, роботи з предикативною схемою та відповідей на предметно-сміслові запитання до текстів (див. рис. 1). Методика доповнення передувала самостійному переказу. Враховуючи складність для учнів із ЗПР такого виду мовленнєвої діяльності як усний переказ (що підтверджується науковими дослідженнями та результатами констатувального експерименту), ми вважали за доцільне розташувати методики доповнення і переказу саме у такій послідовності, оскільки робота з доповненням тексту має водночас безпосередню текстову опору та стимулює мовно-мислинні операції над її опрацюванням, і, тим самим, сприяє актуалізації змісту вихідного тексту.

Обробка емпіричного матеріалу, зібраного у експериментальній групі (матриць текстів із заповненими пропусками) дозволила не лише визначити якість виконання даного завдання згідно підрахунку кількості правильно відновлених пропусків, а й засвідчити наступне:

- учні ЕГ, з якими проводилась навчально-корекційна робота відповідно до змісту формувальної методики, заповнюючи пропуски у складних для сприймання синтаксичних конструкціях, намагались їх доповнити, додаючи окремі елементи;

- учні, які увійшли до ЕГ, при заповненні окремих пропусків керувались життєвим досвідом, відповідно до чого доречно поширювали окремі пропуски додатковими словами.

Отже, завдяки проведеній навчально-корекційній роботі з розвитку в учнів із ЗПР розуміння текстів та, зокрема, застосування прийомів актуалізації досвіду, у ЕГ підвищився ступінь усвідомленості засобів зовнішнього вираження змісту текстів.

Аналіз відповідей на наступні серії запитань (Б, В) доповнив характеристику динаміки розуміння текстів учнями ЕГ.

За результатами аналізу ми виявили, що учні ЕГ демонструють стабільні навички осмислення текстової інформації, що ми розцінюємо як розуміння текстів, а саме – глибини розуміння. Свідченням цього є повна відсутність показників низького рівня у відповідях на предметно-сміслові і смислові питання (серій Б, В) до текстів (див. табл. 4). На противагу цим результатам, у КГ були зафіксовані суттєві показники низького рівня.

Зазначимо, що згідно змісту формувальної методики, предметно-сміслові та смислові запитання були спрямовані на розвиток в учнів умінь встановлювати текстові залежності, розкривати смислові зв'язки.

Як видно з таблиці, учні ЕГ належним чином встановлювали смислові залежності, на що вказує значна кількість правильних відповідей на предметно-сміслові запитання (зі серій Б) та смислові (зі серій В).



**Порівняльний аналіз кількісних показників  
відтворення глибини текстів учнями КГ та ЕГ (у %)  
(за результатами відповідей на питання серій Б, В)**

Рівні	Серії питань до текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Вис.	Серія Б	72,6	32,3	87,1	11,9	40,3	0	50,0	12,3	48,4	0	41,9	0
	Серія В	61,3	12,9	88,7	11,3	46,8	9,7	45,2	0	45,2	8,1	53,2	11,3
Серед.	Серія Б	27,4	50,0	12,9	31,6	59,7	70,9	50,0	75,8	51,6	51,6	58,1	40,3
	Серія В	38,7	48,4	11,3	17,7	53,2	35,5	54,8	61,3	54,8	27,4	46,8	58,1
Низ.	Серія Б	0	17,7	0	56,5	0	29,0	0	11,9	0	48,4	0	59,7
	Серія В	0	38,7	0	70,9	0	54,8	0	38,7	0	64,5	0	30,6

Найбільші показники високого рівня були зафіксовані у відповідях учнів ЕГ на питання до текстів 1 і 2. Показники високого рівня відповідей на предметно-змістові та смислові запитання до текстів ІІ групи розподілялись, здебільшого, пропорційно (див. табл. 4). Це дає підстави вважати, що розуміння складних у структурно-смислового відношенні текстів також доступне учням за умови застосування навчально-корекційної роботи. Як і у відповідях на питання серій Б, В до текстів першої групи, серед відповідей на питання до текстів другої групи було чимало правильних у смислового відношенні поширених речень, з елементами міркувань, пояснень, узагальнень. Окремі недоліки стосувались граматико-синтаксичного структурування відповідей.

В цілому, результати експериментального зрізу (зокрема, кількісні показники високого рівня за методикою відповідей на предметно-смислові та смислові запитання) характеризують висхідну динаміку в опануванні навичок розуміння текстів учнями ЕГ в умовах застосування спеціальних методичних прийомів. У даному випадку правильні у смислового та граматичному відношеннях відповіді, які віднесені до високого та середнього рівнів, вказують на наявність у школярів ЕГ умінь аналізувати предметно-зовнішню сторону текстів, виявляючи відповідні текстові зв'язки. А здійснення учнями операцій аналізу зовнішнього змісту текстів свідчить про те, відбувається процес розуміння.

Аналіз експериментальних даних у КГ показав, що суттєвих змін у ній щодо покращення розуміння учнями текстів не відбулось. В учнів КГ виявились недостатніми уміння здійснювати операції зовнішньо-змістового аналізу текстів. На це вказує відсутність показників високого рівня відповідей на предметно-смислові запитання до текстів 3, 5, 6; незначні показники – до текстів 2 і 4 (див. табл. 4). Лише в одному випадку учні КГ продемонстрували третину (32,2 %) правильних відповідей, які були віднесені до високого рівня – відповіді на питання серії Б до тексту 1. З одного боку – це вагомий результат; проте, цей показник удвічі менший, порівняно із показником високого рівня у ЕГ (72,6 %).

В той час, коли в учнів ЕГ прослідковується стійка тенденція до проникнення у глибину текстів (згідно результатів відповідей на

предметно-сміслові та змістові запитання до текстів), учні контрольної групи демонструють низькі уміння осмислення текстової інформації.

Важливим аспектом відстежування динаміки розуміння текстів молодшими школярами із ЗПР був порівняльний аналіз учнівських переказів у КГ та ЕГ (табл. 5), за результатами якого ми виявили дієвість спеціальних прийомів роботи над розумінням текстів, які застосовували з учнями ЕГ.

Табличні дані показують відсутність високого рівня переказів в учнів КГ до кількох текстів з першої та другої груп (тексти 1, 2, 3, 4) та значну кількість низького рівня у переказах текстів цих текстів.

Таблиця 5

**Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення повноти текстів за результатами переказів учнів КГ та ЕГ (у %)**

Рівні розуміння текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	25,8	-	50,0	-	48,4	25,8	29,0	-	4,8	-	24,2	4,8
Середній	62,9	51,6	46,8	41,9	51,6	56,4	62,9	12,9	85,5	6,5	75,8	17,7
Низький	11,3	48,4	3,2	58,1	-	17,8	8,1	87,1	9,7	93,5	-	77,4

Учні, які увійшли до КГ, продовжували виявляти слабкі уміння оперувати повнотою текстів, що є наслідком недостатніх перцептивно-мнестичних та змістових операцій з обробки змісту текстів.

Натомість, застосування методики переказу з учнями ЕГ після опрацювання системи спеціальних прийомів роботи з текстами за розробленою нами методикою підтверджує їх дієвість. Сумарні показники високого і середнього рівнів до усіх текстів (див. табл. 5) свідчать про динаміку учнів ЕГ щодо умінь відтворювати зміст текстів у самостійних переказах.

Зазначимо, що переказуванню передували такі види робіт, як спеціальна мотиваційна бесіда, активізація творчої уяви з метою актуалізації досвіду, кількаразове опрацювання рідковживаних, незнайомих та ключових слів (за допомогою традиційного прийому пояснення та спеціального прийому доповнення речень), відповіді на предметно-змістові запитання, відновлення цілісності тексту із частин, робота з предикативною схемою, відповіді на предметно-сміслові запитання, робота з методикою доповнення тексту. Тому правомірно вважати, що учні опосередковано відпрацьовують розуміння текстів, після чого їх переказують. В цьому зв'язку переказ є вагомим критерієм розуміння учнями текстів.

Разом з тим, кількісні показники переказів високого рівня у експериментальній групі повністю не досягали очікуваних результатів: серед переказів тексту 5 до високого рівня було віднесено лише 4,8% робіт; такий показник пояснюється змістовою складністю тексту – оповідання означене глибоким підтекстом морально-етичного спрямування, збагнути

який учням молодшого шкільного віку є досить складно і, відповідно, складно відтворити його в усно-мовленнєвій формі, переказуючи оповідання.

В цілому, наявність показників низького рівня переказів у ЕГ пояснюється безперечною складністю механізмів зв'язного мовлення, які забезпечують усне переказування, та порушенням у молодших школярів із ЗПР динаміки мовленнєвої діяльності внаслідок несформованості внутрішньо-мовленнєвого програмування і граматичного структурування [2, с. 6].

Якісний аналіз виявив суттєві відмінності у переказах учнів КГ та ЕГ.

Зокрема, перекази учнів КГ відзначались спрощеннями змісту, фрагментарністю, наявністю змістових привнесень, недостатньою зв'язністю окремих висловлювань; для більшості переказів учнів даної групи були характерні прості чи порушені за структурою лексико-граматичні конструкції, що, в свою чергу, не дозволяло повноцінно передавати основний зміст. За таких характеристик залишається сумнівним розуміння текстів учнями КГ.

Перекази учнів ЕГ свідчили про хороший рівень сприйняття загального обсягу змісту текстів (розуміння за критерієм повноти), а також про належний рівень сприйняття смислу текстів (розуміння за критерієм глибини), тобто про належне розуміння текстів. Свідченням цього були: наявність у переказах елементів власних оцінок вчинків персонажів оповідань; наявність висловлювань, які відображали емоційно-чуттєве переживання учнями окремих подій; переведення учнями ЕГ на власну мову окремих змістових елементів (висловлювань) без порушення глибинної семантики текстів; переважання поширених правильних лексико-граматико-синтаксичних конструкцій.

Виявлені нами у більшості переказів учнів ЕГ такі якісні ознаки, як відсутність недоліків змістового відтворення (в окремих випадках – незначні), відсутність смислових помилок або їх часткові прояви, свідчать про позитивну динаміку в опануванні читацьких умінь сприймання і розуміння текстів.

Отже, результати контрольно-оцінювальної процедури продемонстрували, що у експериментальній групі відзначається покращення умінь розуміння текстів, про що свідчить переважання показників високого та середнього рівнів виконання завдань за усіма методиками та відсутність (чи незначна кількість) показників низького рівня показників низького рівня за методиками переказу, роботи з деформованими текстами.

В контрольній групі означена тенденція не спостерігалась. Учні демонстрували посередні уміння зовнішньо-змістової та внутрішньо-смислової обробки змісту текстів. На це вказують відмінності у кількісних показниках та якісних характеристиках результатів контрольно-оцінювальної процедури.

Узагальнення результатів формувального експерименту дозволяють стверджувати, що застосування спеціальних методичних прийомів роботи над змістом текстів у поєднанні із традиційними сприяє виробленню в учнів молодших класів навичок їх розуміння.

### Список використаних джерел

1. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння / О. М. Корніяка. – К.: Т-во „Знання”, 1990. – 48 с.
2. Марчук Т. Ф. Навчання читання учнів молодших класів у школі інтенсивної педагогічної корекції: методичні рекомендації для вчителів / Т. Ф. Марчук. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 32 с.
3. Мілевська О. П. Особливості розуміння молодшими школярами із затримкою психічного розвитку текстів в залежності від їх семантичних та синтаксичних характеристик / О. П. Мілевська // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка: Серія: соціально-педагогічна / [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 375-379.
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
5. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні: науково-методичний посібник / Тарасун В. В. – Міністерство освіти і науки України. Інститут дефектології АПН України: Інститут змісту і методів навчання. – К.: ІЗМН, 1998. – 102 с.

The article presents results of an experimental research to the use of the special methods to form an understanding of texts in primary school children with learning disabilities.

**Keywords:** understanding of texts, motivation and actualizing the conversation, the questions to the external content of the text, the questions to the inner content, semantic questions, predicative scheme to text, method of text parts, method of text parts.

*Отримано 7.11.2012*

УДК 376.4:316.614.6

*И.Н. Миненкова*

### ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПРИ ТЯЖЁЛЫХ И ОСЛОЖНЁННЫХ ФОРМАХ АУТИЗМА

У статті розглянута експериментальна програма корекційно-розвивальної роботи при тяжких і ускладнених формах аутизму, метою якої є формування у дітей вміння у таких проблемних для них областях, як соціально-емоційні взаємодія, комунікація і мовлення, життєзабезпечення, пізнання.

**Ключові слова:** освітній процес з дітьми з тяжкими і множинними порушеннями розвитку; діти з тяжкими і ускладненими формами аутизму в

засвоєнні змісту спеціальної освіти; програма корекційно-розвивальної роботи при тяжких і ускладнених формах аутизму.

В статті розглянута експериментальна програма корекційно-розвиваючої роботи при тяжких і ускладнених формах аутизму, метою якої є формування у дітей умелости в таких проблемних для них областях, як: соціально-емоціональне взаємодія, комунікація і мова, забезпечення життя, знання.

**Ключові слова:** освітній процес з дітьми з тяжкими і (або) багатократними порушеннями розвитку; діти з тяжкими і ускладненими формами аутизму; труднощі дітей з тяжкими і ускладненими формами аутизму в оволодінні змісту спеціального освіти; програма корекційно-розвиваючої роботи при тяжких і ускладнених формах аутизму.

В Кодексі Республіки Білорусь об освіті визнано необхідність навчання і соціальної адаптації дітей, маючих тяжкі і (або) багатократні порушення розвитку, відповідно до їх станом здоров'я і пізнавальними можливостями. Головною установою, забезпечуючою отримання цієї категорією осіб спеціального освіти, є Центр корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації (ЦКРОіР). Зміст спеціального освіти в ЦКРОіР включає в себе отримання основ знань про навколишньому світі, набуття навичок самообслуговування і елементарних трудових умінь [1].

Наявність аутизму в клінічній картині важкого і (або) багатократного порушення розвитку призводить до появи особливих труднощів в оволодінні змісту спеціальних освітніх програм ЦКРОіР на рівнях як дошкільного, так і загального середнього освіти. Це пов'язано з першачістю або всепроникаючим характером аутизму, який охоплює всі сторони розвитку особистості: спочатку, соціально-емоціональну і комунікативну, а також сенсорну, пізнавальну, побутову і дозвову і інші сфери. Таким чином, аутизм, сам по собі являючись важким порушенням, в складі багатократного порушення посилює ступінь його важкості, оскільки призводить до звуження можливих каналів компенсації і ускладнює пошук обхідних шляхів розвитку, тим самим провокуючи ризик соціальної дезадаптації дитини.

Розробка Програми корекційно-розвиваючої роботи при тяжких і ускладнених формах аутизму викликана необхідністю зробити більш ефективним освітній процес в ЦКРОіР. Її використання дозволяє підтримувати спроби дитини вступити в більш активні і складні стосунки з світом, щоб отримати елементарні знання про нього і запобігти формуванню найбільш грубих форм патологічної аутистичної захисту, перешкоджаючої оволодінню

социального опыта. Благодаря разработанной Программе, используемой в дополнение к образовательным программам ЦКРОиР, дети с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма могут вписаться в пространство специального образования.

Программа коррекционно-развивающей работы при тяжёлых и осложнённых формах аутизма разработана в контексте социокультурной модели реабилитации и имеет целью формирование основных способов жизнедеятельности, дифференцированных с учётом возраста и ситуации развития каждого ребёнка. Способ жизнедеятельности – это набор умений, который является составной частью ежедневного поведения человека.

Информацию об актуальных для детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма способах жизнедеятельности мы получили, проанализировав спектр имеющихся у них трудностей в сферах [2]:

– *социально-эмоциональное взаимодействие* (избегает зрительного контакта, безразличен к окружающим, затрудняется в понимании намерений других людей, стремится к изоляции, выражает эмоции несоответственно ситуации, раздражается без видимой причины и др.);

– *досуг* (сверхпривязан к отдельным предметам, манипулирует предметом при отсутствии осознания его функции, играет однообразно, увлечён одной темой или видом деятельности, чрезмерно восприимчив к изменениям в привычном ежедневном графике, слабо интересуется сверстниками и их занятиями и др.);

– *коммуникация* (игнорирует обращения окружающих, не реагирует на просьбы и требования взрослого, не использует указательный жест, личные местоимения и слова-обращения, бессмысленно повторяет слова собеседника, дословно интерпретирует сказанное и др.);

– *жизнеобеспечение* (кажется невосприимчивым к раздражителям вызывающим холод, боль, неприятные вкусовые ощущения, избирателен в еде, сопротивляется ношению новой одежды, имеет проблемы с туалетом, затрудняется в понимании и самостоятельном удовлетворении базовых потребностей, с трудом оценивает реальные опасности, боится безобидных предметов или ситуаций, доставляет себе болезненные ощущения и др.);

– *познание* (редко проявляет любопытство к новым объектам, сверхчувствителен к отдельным раздражителям, использует периферическое зрение при исследовании объектов, условно оценивает взаимосвязи, чрезмерно концентрируется на мелких деталях, упуская из вида происходящее в целом и др.);

– *саморегуляция* (затрудняется в понимании цели деятельности и словесной инструкции, непредсказуем в ситуации изменения последовательности действий, не переносит знания и умения в новую ситуацию, демонстрирует нехватку собственной инициативы, испытывает неуверенность и стресс в коллективной деятельности, не осознаёт течение времени и др.).

Соответственно, Программа коррекционно-развивающей работы при тяжёлых и осложнённых формах аутизма решает задачи обучения ребёнка:

– сотрудничеству с взрослыми и сверстниками;

– адекватному емоціональному реагуванню і нормативному поведінню;

– грі і другим способам проведення вільного часу;

– вираженню власних потреб і спонтанному спілкуванню;

– уходу за собою і виконанню простих побутових дій;

– розумінню взаємозв'язків між об'єктами, явленнями, подіями оточуючої дійсності і усвідомленню результатів власних дій.

Задачі корекційно-розвиваючої роботи дозволяють визначити основні області розвитку, в яких необхідна орієнтація дітей з тяжкими і ускладненими формами аутизму для здійснення ними самостійної і наповненої змістом життєдіяльності: *"Соціально-емоціональне взаємодія"*, *"Комунікація і мова"*, *"Життєзабезпечення"*, *"Візнання"*.

Мета області **"Соціально-емоціональне взаємодія"** – формування способів соціального поведіння в різних життєвих ситуаціях. Реалізація мети досягається рішенням наступних завдань:

– формування умінь підтримувати і ініціювати соціальні контакти з дорослими і ровесниками;

– формування умінь розуміти, розпізнавати і проявляти емоції, а також керувати власними емоціональними станами;

– формування умінь організовувати своє вільне час в спільній діяльності.

Відповідно область розвитку *"Соціально-емоціональне взаємодія"* представлена трьома основними розділами: *"Соціальне взаємодія"*, *"Емоціональне розвиток"*, *"Ігрова і дозвільна діяльність"*.

Мета області **"Комунікація і мова"** – формування способів вербального і невербального взаємодія з оточуючими людьми. Вона вирішує завдання:

– формування потреби в комунікації і умінь її ініціювати;

– формування умінь розуміти мовну інформацію;

– формування умінь виражати власні потреби, думки і почуття, підтримувати і вести діалог;

– формування умінь обмінюватися інформацією в процесі читання і письма.

Основні розділи області розвитку *"Комунікація і мова"*: *"Коммунікативне поведіння"*, *"Розуміння мови"*, *"Власна мова"*, *"Глобальне читання, письмо"*.

Мета області **"Життєзабезпечення"** – формування способів самостійного задоволення базових потреб. Корекційно-розвиваюча робота направлена на рішення наступних завдань:

– формування умінь по уходу за собою;

– формування умінь виконувати роботу по домі, звертатися з різними предметами побуту, дотримувати заходів обережності в побуті;

– формирование умений принимать решения и действовать в повседневных жизненных ситуациях.

Основные разделы области развития "Жизнеобеспечение": "Уход за собой", "Деятельность в быту", "Освоение жизненного пространства".

Цель области "**Познание**" – формирование способов познавательной деятельности. Её задачи:

– формирование умений воспринимать, обрабатывать, сохранять и использовать информацию;

– формирование организованного учебного поведения.

Основные разделы области развития "Познание": "Познавательное развитие", "Учебное поведение".

Дети с аутизмом – чрезвычайно неоднородная по своему составу группа. Безусловно, у всех нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Вместе с тем, одни безразличны к происходящему, почти не реагируют на обращение и сами не пользуются речью и способами невербального взаимодействия; другие имеют словарь в пределах обихода и фразовую речь, используют стереотипные формы активного контакта с окружающими. Уровень интеллектуального развития детей с аутизмом может быть самым различным: от избирательной одаренности в отдельных областях (особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности) до интеллектуальной недостаточности глубокой степени. Кроме того, у детей с аутизмом наблюдается неравномерное развитие: некоторые области они осваивает быстрее, а некоторые – медленнее.

Такая неоднородность контингента детей с аутизмом и неравномерность профиля их развития делает невозможным определение содержания коррекционно-развивающей работы в зависимости от возраста или года обучения. Разработанная Программа коррекционно-развивающей работы при тяжёлых и осложнённых формах аутизма предусматривает 4 этапа (ориентировочный, элементарный, базовый, продвинутый) взаимодействия с детьми на протяжении 9 лет их обучения в ЦКРОиР. В основу выделения этих этапов положены стадии формирования умелости Уильяма Хауэлла, которые применяются в образовании для того, чтобы показать прогресс по сравнению с начальным уровнем сознательности в любой области обучения: неосознанная неумелость, осознанная неумелость, осознанная умелость, неосознанная (автоматизированная) умелость. Таким образом, содержание коррекционно-развивающей работы при тяжёлых и осложнённых формах аутизма отличается широким диапазоном и включает на своих полюсах как пассивную адаптацию к окружающей действительности, так и формирование способов жизнедеятельности, которые обеспечивают активность и автономность личности в каждой области развития.

**1 этап (ориентировочный)** соответствует неосознанной неумелости и обеспечивает первоначальную ориентировку ребёнка в проблемных для него областях развития. Содержание коррекционно-развивающей работы состоит в формировании умений вступать в эмоциональное общение с



взрослым, сигнализировать о своих базовых потребностях и удовлетворять их с помощью взрослого, осваивать ближнее пространство, осуществлять простые познавательные действия с целью исследования физической стороны предмета и др.

**2 этап (элементарный)** соответствует осознанной неумелости и обеспечивает участие ребёнка в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками. Содержание коррекционно-развивающей работы предполагает формирование умений инициировать контакт с взрослым и подражать его действиям, включаться в деятельность с другими детьми, понимать обращённую речь и выражать повседневные потребности, использовать предметы и доступные орудия согласно их функции, различать сенсорные эталоны и др.

**3 этап (базовый)** соответствует осознанной умелости и обеспечивает активность ребёнка в осуществлении жизнедеятельности. Содержание коррекционно-развивающей работы заключается в формировании умений общаться со сверстниками в игровой деятельности, выражать свои мысли, чувства, желания, самостоятельно выполнять повседневные действия, открывать свойства новых или необычных объектов и др.

**4 этап (продвинутый или продолженный)** соответствует неосознанной умелости и обеспечивает автономность функционирования ребёнка. Содержание коррекционно-развивающей работы включает формирование умений взаимодействовать с окружающими людьми в соответствии с социальными ожиданиями, учитывать в поведении намерения других людей, активно участвовать в диалоге, организовывать собственное внимание и деятельность, устанавливать логические связи между объектами и явлениями окружающей действительности и др.

Выбор этапа и конкретного содержания коррекционно-развивающей работы в каждой области развития осуществляется педагогом индивидуально для каждого ребёнка и определяется реальными детскими возможностями (стадией формирования умелости), а не возрастом или годом обучения. Педагог, используя предложенную в Программе *Шкалу функционирования*, оценивает, на какой стадии формирования умелости находится конкретный ребёнок в каждой из областей развития, и выбирает нужные этапы и задачи коррекционно-развивающей работы, обслуживающие зону его ближайшего развития. Таким образом, педагог составляет индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы на основе данной.

Следует обратить внимание, что переход детей на следующий год обучения автоматически не связан с переходом на следующий этап коррекционно-развивающей работы. Переход с одного этапа на другой возможен только после овладения содержанием предыдущего. Может сложиться ситуация, когда ребёнок, в силу тяжести имеющихся у него нарушений, задерживается, к примеру, на втором (элементарном) этапе освоения способов жизнедеятельности на протяжении всех девяти лет обучения в ЦКРОиР.

Основной организационной формой проведения коррекционно-

развивающей работы является коррекционное занятие, проводимое педагогом индивидуально или с подгруппой. При проектировании, подготовке и проведении занятий педагог находится в тесной взаимосвязи с другими специалистами ЦКРОиР, поддерживает постоянный контакт с родителями, привлекая их к взаимодействию. Коррекционные занятия успешны в том случае, если обучение осуществляется в жизненных ситуациях с учебными материалами, близкими опыту ребёнка, и носит наглядный структурированный характер с использованием индивидуально подобранного подкрепления.

Данная Программа является экспериментальной и отражает авторское видение проблемы реализации коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма, обучающимся в условиях ЦКРОиР: 1) она построена в контексте социокультурной модели реабилитации и предполагает формирование умелости ребёнка в проблемных для него областях развития; 2) обеспечивает индивидуализацию обучения; 3) реализуется совместными усилиями специалистов и семьи ребёнка. Программу также могут использовать в своей работе педагоги (учителя-дефектологи, педагоги-психологи, воспитатели), работающие с детьми с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма на дому, в специальных дошкольных учреждениях, специальных общеобразовательных и вспомогательных школах.

#### Список використаних джерел

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск, 2011. – Режим доступа: [http://www.tamby.info/kodeks/edu\\_tekst.htm](http://www.tamby.info/kodeks/edu_tekst.htm). – Дата доступа: 18.09. 2011.
2. Миненкова, И.Н. Содержание коррекционно-развивающей работы при детском аутизме / И.Н. Миненкова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. -практ. конф., Минск, 8–9 апреля 2010 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. С.Е. Гайдукевич [и др.]; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 166–168.

There is the experimental curriculum of pedagogical support of multiple disabled children with autism aimed to develop their skills in such problem areas as social and emotional interaction, communication and speech, life support, knowledge in the article.

**Keywords:** an educational process with multiple disabled children; multiple disabled children with autism; difficulties of multiple disabled children with autism in the educational

*Отримано 12.11.2012*

## АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА(АФК) В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В ПЕРІОД З 1945 ПО 1967 РОКИ

У статті розглянуто особливості розвитку адаптивної фізичної культури (АФК) у період з 1945 по 1967 роки. Зазначено, що на цьому історичному етапі були сформовані чотири напрямки АФК в роботі зі сліпими та слабозорими дітьми.

**Ключові слова:** адаптивна фізична культура, корекційно-рухові вправи, діти з вадами зору

В статье рассмотрены особенности развития адаптивной физической культуры (АФК) в период с 1945 по 1967 года. Отмечено, что на этом историческом этапе были сформированы четыре направления АФК в работе со слепыми и слабовидящими детьми.

**Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, коррекционно-двигательные упражнения, дети с нарушениями зрения

Наприкінці ХХ та початку ХХІ століття Україною були ратифіковані міжнародні правові угоди та створено відповідну правову базу, що призвело до позитивних змін у вітчизняному законодавстві стосовно проблем інвалідів. Прогрес у законодавчій політиці нашої держави створив нові перспективи у вирішенні проблем інвалідів в цілому та інвалідів по зору, зокрема.

Основними питаннями, що потребують негайного вирішення, є соціалізація та інтеграція осіб з вадами зору в суспільство. Одним із перспективних шляхів вирішення цих питань є залучення інвалідів по зору до занять адаптивною фізичною культурою (АФК).

Різноманітні аспекти фізичної культури для інвалідів по зору висвітлювались у роботах цілої плеяди авторів (Є.С. Аветисов, Р.Н. Азарян, В.Г. Григоренко, Г.Г. Демірчоглян, Я.І. Дуткевич, Л.Ф. Касаткін, В.А. Кручинін, Н.А. Остапенко, Л.В. Сековець, Л.А. Семенов, Б.В. Сермєєв, Л.І. Солнцева, Б.Г. Шеремет, В.П. Шликов та ін.). Роботи науковців, що були підготовлені в Україні за останнє десятиріччя (А.Л. Андрасян, Н.Г. Байкіна, В.Г. Григоренко, Л.А. Єракова, Ю.А. Картава, В.Г. Ковиліна, В.М. Ремажєвська, Д.О. Силантьєв, Є.П. Синьова, Р.В. Чудна, Б.Г. Шеремет та ін.) значно розширили можливості для забезпечення процесу реалізації ідеї всебічного фізичного, розумового та психічного розвитку особистості з вадами зору.

Проте, узагальнюючих робіт, присвячених проблемі розвитку фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності осіб з вадами зору а ні в

Україні, ані за кордоном не було зроблено. У зв'язку з цим дослідження, присвячене аналізу, узагальненню та систематизації досвіду в галузі АФК осіб з вадами зору, є актуальним. У даній статті ми розглянемо особливості розвитку АФК у період з 1945 по 1967 роки.

Організація навчально-виховного процесу школи сліпих у післявоєнні роки мала певну своєрідність. Контингент дітей був неоднорідним за рядом факторів. Велика кількість переростків та пізноосліплених дітей вимагали пошуку нових рішень та підходів у роботі зі сліпими дітьми. Тому поряд з боротьбою за загальне обов'язкове навчання дітей з вадами зору найважливішим питанням було подальше удосконалення змісту навчання сліпих.

Завдяки кропіткій науково-практичній роботі талановитого вчителя ленінградської школи сліпих та слабозорих М.М.Шеповальнікова у 1948 р. було видано першу в СРСР програму та методичні вказівки з фізичного виховання учнів шкіл сліпих. Необхідність цієї роботи назріла ще у довоєнний період, але здійснити її вдалося лише на даному історичному етапі. У програмі було звернуто увагу на важливість фізичного виховання у формуванні якостей та навичок, необхідних у праці та побуті сліпих дітей. Особливий акцент було зроблено на адаптації рухливих та спортивних ігор у роботі спеціальних шкіл: "Сліпі грають і можуть грати в ті самі ігри, що і зрячі, але за умови пристосування цих ігор до особливостей сліпої дитини" [9].

Подібний підхід не був чимось новим, але дозволив у практичній роботі зосередити увагу на розробці адаптованих ігор для забезпечення якісної рухової діяльності сліпих дітей. Аналізуючи програму, слід сказати, що спеціальні методичні вказівки стосувались, в першу чергу, занять з гімнастики. Адже це питання було найбільше висвітлено у теоретичних розробках науковців та практичній роботі спеціальних шкіл. Такі розділи роботи як плавання, лижна підготовка, легка атлетика, ігри були розроблені на основі програми масової школи. Вказівки з планування та обліку роботи, лікарського та педагогічного контролю дозволили конкретизувати роботу з фізичного виховання сліпих дітей.

Важливого значення надавали рекреаційно-оздоровчій роботі зі сліпими дітьми, зокрема у літній період. Прогулянки, екскурсії, ближній туризм, проведення фізкультурних атракціонів, змагань та спортивних свят дозволяли підвищити рухову активність дітей в позашкільній роботі, навіть у канікулярний період.

Згідно календарного плану занять з фізичного виховання, учні VI-XI класів міських шкіл сліпих повинні були приймати участь у внутрішніх шкільних змаганнях з легкої атлетики, плавання, гімнастики та лижної підготовки. Найкращі учні мали брати участь у міських та республіканських змаганнях.

На початку 50-х років спостерігалася тенденція в зміні співвідношення кількості сліпих і слабозорих учнів. Дослідження, проведені кафедрою тифлопедагогіки Ленінградського державного педагогічного інституту імені О.І. Герцена у 1949 р., виявили 44% слабозорих. У подальшому на фоні зменшення кількості дітей із тотальною сліпотою значно зростав контингент слабозорих і сліпих дітей з залишковим зором. Причиною цих

змін стали покращення умов життя населення та досягнення у розвитку медицини, які дозволили значно знизити рівень інфекційних захворювань.

Значне збільшення кількості слабозорих дітей вимагало розробки науково обґрунтованих методик навчання і виховання зазначеної категорії дітей. Виникла об'єктивна необхідність розробки методик фізичного виховання та фізичної реабілітації слабозорих, а також створення рекомендацій щодо їхньої участі у спортивній діяльності. Усвідомлення необхідності пошуку перспективних шляхів навчання і виховання слабозорих вимагало проведення комплексних досліджень. Дослідження офтальмологів (Н.Г.Крачковської, А.В.Рославцева, Н.В.Серпокрил), тифлопедагогів та психофізіологів (А.С.Ганжія, М.І.Земцової, Б.І.Коваленко, Н.Б.Коваленко, М.П. Кондакова та ін.) дозволили зробити висновки про доцільність і необхідність використання у навчанні залишкового зору не лише у слабозорих, а й у дітей з гостротою зору до 0,05 нормального зору.

Науково-дослідна робота з реабілітації пізноосліпших, розпочата ще під час війни провідними дефектологами М.І.Земцовою, Б.І.Коваленко та В.С.Сверловим, дозволила розробити ряд конкретних методичних прийомів формування просторової орієнтації. Було видано наукові праці М.І. Земцової "Просторова орієнтація сліпих" (1946) та В.С. Сверлова "Відчуття перешкоди та її роль в орієнтуванні сліпих" (1949), "Просторова орієнтація сліпих" (1951), А.С. Ганжія "Виховання навичок просторової орієнтації та самостійна ходьба учнів у школах для незрячих дітей" (1953). Впроваджуючи в практику навчання дані розробки, заняття з розвитку просторової орієнтації проводили в усіх школах для сліпих та слабозорих в Україні, керуючись при цьому навчальними планами та програмами. Основною формою роботи виступали екскурсії, прогулянки та орієнтувальні ігри. У Київській, Одеській, Харківській та Мукачівській школах завдяки проведенню такої роботи на уроках фізичного виховання було отримано прекрасні результати.

Незважаючи на значні успіхи педагогів у даному напрямку роботи, проблема розвитку просторової орієнтації дітей з порушеннями зору потребувала подальших досліджень. Не існувало єдиної методики навчання навіть у межах однієї школи. Заняття з просторової орієнтації проводили різні педагоги. Так, у Київській школі сліпих організацією цих занять займалися вчителі географії, фізичної культури та вихователі, а в Одеській – класоводи, вчитель фізичної культури та вихователі [2].

Особливу роль у подоланні недоліків фізичного розвитку дітей з вадами зору у середині 50-х років почали відігравати дитячо-юнацькі організації. Одним з напрямків їхньої діяльності була рекреаційно-оздоровча сфера. Якщо у 30-ті роки піонерські організації у школах сліпих лише розпочали свою роботу, то у досліджуваний період було здійснено конкретні кроки у покращенні навчально-виховної роботи спеціальної школи. Розвиток навичок орієнтування, подолання апатичності та малорухливого способу життя стали одними з головних завдань у роботі піонерської організації школи сліпих. Організація активного відпочинку сліпих дітей, а саме організація та проведення походів та екскурсій, відігравали важливу роль у подоланні вторинних відхилень, викликаних порушеннями зору. Наприклад, у Молотовській школі сліпих учні у

позаурочний час з великим бажанням приймали участь у пішохідних та лижних походах. Проведення під час походів ігор, спрямованих на розвиток спритності, швидкості, орієнтування викликало живий інтерес у дітей [4].

Трирічний досвід організації піонерських таборів сліпих дітей зі зрячими, здійснений у Кисловодській школі сліпих в період з 1951 по 1953 рр., дозволив накреслити нові шляхи у питанні соціальної адаптації дітей з вадами зору. На передньому плані виступала рекреаційно-оздоровча робота. Завдяки діяльності фізкультурного, танцювального, шахового та інших гуртків створювались прекрасні умови для подолання негативних наслідків сліпоти. Участь сліпих дітей у спортивних спартакиадах нарівні зі зрячими та їхні позитивні результати значно підвищували власний авторитет [1].

Організація активного відпочинку дітей з вадами зору під час літніх канікул практикувалась у багатьох спеціальних закладах СРСР. Так, учні Ризької школи сліпих у літній період здійснювали багатоденні пішохідні походи. У підготовці до цих складних випробувань сліпі діти вчилися плавати, бігати, їздити на човнах. Вони брали участь у спортивних змаганнях з перетягування канату, бігу, стрибків. Змагаючись на шахових турнірах зі зрячими, неодноразово ставали переможцями.

Отже, практичний досвід проведення рекреаційно-оздоровчих та спортивно-масових заходів в роботі дитячо-юнацьких організацій та під час літніх канікул в школах для сліпих дітей наочно показав значущість та необхідність даного напрямку роботи. Її здійснення дозволяло активізувати рухову діяльність сліпих дітей у позакласний та канікулярний час. Можливість вільного вибору засобів, методів та форм організації дітей створити позитивний фундамент для популяризації рухової активності серед сліпих. Рекреаційна робота не мала замінити заняття з фізичного виховання та просторової орієнтації, а слугувала їхнім якісним доповненням.

Розуміння важливості питань фізичного виховання для всебічного розвитку дітей з вадами зору та накопичення вагомого практичного досвіду обумовили пошук науково-дослідної роботи у 60-х роках ХХ ст. в СРСР у різних галузях та напрямках.

Наукові дослідження Е.М. Білостоцької, А.І. Дашевського, Г.Г. Демірчогляна, Л.А. Димшица заклали підґрунтя для розробки спеціальних методик корекційно-розвиваючих вправ для очей при різноманітних зорових порушеннях [3].

Завдяки розробкам Л.Б.Самбікіна було видано перший в СРСР посібник з організації та проведення ігор зі сліпими дітьми. Дана робота дозволила широкому колу вчителів та вихователів підвищити якість проведення фізкультурно-оздоровчої навчальної та позакласної роботи.

У 1963 р. у Києві завдяки науковим розробкам співробітників відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР І.С. Моргуліса та Н.С. Царика було підготовлено методичні рекомендації щодо організації та проведення дозвілля у школах-інтернатах для сліпих дітей. Автори наголошували, що активізація рухового режиму створює найбільш сприятливі умови для розумового та фізичного розвитку та корекції сліпої дитини. Основним

інструментом виступають рухливі та спортивні ігри, які проводять на свіжому повітрі в позаурочний час [6].

В Україні дослідження значення сенсорних компонентів у руховій орієнтації сліпої дитини займався І.С.Моргуліс. Експеримент було організовано на базі Київської та Житомирської шкіл з учнями I-IV класів. Спираючись у своєму дослідженні на теоретичні положення І.М.Сеченова про рухову діяльність, він на експериментальному матеріалі довів, що порушення або недорозвиток рухів є наслідком недорозвитку сенсорного досвіду [7].

Значна робота з узагальнення досвіду фізкультурно-оздоровчої діяльності у провідних школах для сліпих дітей УРСР була проведена М.Н. Деркач та В.М. Щербиною. Її результатом стало видання у 1966 р. методичного посібнику "Корекційно – рухові вправи для учнів школи сліпих", у якому було надано методичні поради щодо здійснення корекції недоліків фізичного розвитку та рухової діяльності сліпих дітей. Дослідники висвітлили систему ефективних корекційно-рухових вправ та методичних прийомів їх застосування, враховуючи дані про найбільш поширені порушення рухової діяльності учнів шкіл сліпих. М.Н. Деркач та В.М. Щербина виділили наступні вправи:

- а) корекції та розвитку дотику, рухів дрібних м'язів рук і мікроорієнтації;
- б) розвитку макроорієнтації та формування вміння використовувати в руховій діяльності збережені аналізатори;
- в) корекції та розвитку правильної координації рухів;
- г) корекції та розвитку правильної регуляції сили рухів;
- д) корекції недоліків постави.

Серед найбільш ефективних прийомів унаочнення рухів автори виділили такі: а) слухового унаочнення (демонстрація рухів для слухового сприймання);

- б) тактильного унаочнення (дотикового обстеження);
- в) м'язового унаочнення (пасивного виконання) рухів.

Слухове унаочнення слід проводити для сприйняття на слух рухів, пов'язаних з пересуванням у просторі (різні види ходьби, бігу, танцювальні рухи, окремі гімнастичні вправи та ін.). Його необхідно супроводжувати описом виконуваних елементів, щоб діти не тільки чули, а й уявляли рухи.

Тактильне унаочнення застосовується для сприйняття статичних положень, окремих елементів рухів і, в окремих випадках (коли рух не пов'язаний з пересуванням у просторі) руху в цілому.

М'язове унаочнення застосовується з метою створення адекватного уявлення про рухи, шляхом свідомого пасивного виконання, а тому, пасивне виконання завжди слід супроводжувати поясненнями.

Усі вищенаведені прийоми навчання рухам сліпих дітей, на думку авторів, повинні застосовуватися в комплексі. Основна увага вчителів та вихователів має бути спрямованою на розвиток свідомої рухової культури, щоб набуті в школі рухові навички й уявлення задовольняли вимоги, які поставить перед ними життя після закінчення школи.

Аналіз науково-методичної літератури, планів та програм шкіл сліпих та слабозорих того періоду показав наступне. Зміст, форми та методи навчально-виховної роботи у школі сліпих та слабозорих постійно удосконалювались

під впливом нових теоретичних та практичних розробок. Впровадження у роботу школи занять з лікувальної фізичної культури, корекційних та музично-ритмічних занять, розробка спеціального обладнання дозволили значно оптимізувати навчальний процес.

Десятирічний досвід роботи ритміко-танцювального гуртка (1956-1966) у Мукачівській та трирічний досвід роботи Харківської (1963-1966) шкіл сліпих із включення ритміки в заняття з коригуючої гімнастики дозволив розробити нові методи та методичні прийоми у навчанні рухових дій. На практиці було доведено високу ефективність занять з ритміки у подоланні вторинних відхилень у розвитку дітей з вадами зору. Відмічено покращення координації рухів, постави, навичок ходьби, орієнтації у просторі та збагачення образних уявлень під впливом ритмічно-танцювальних занять [5].

Програма та навчальний план 1957-1958 років дозволили проводити індивідуальні заняття з корекції дефектів розвитку учнів у кожному класі. Це дало можливість на практиці здійснити диференційований підхід в роботі зі сліпими та слабозорими дітьми. Згідно навчального плану в початковій школі на заняття "з корекції фізичного розвитку, мови та інших недоліків" спеціально виділялось 4 години на тиждень.

Заняття спортом, які розпочали застосовувати в роботі зі сліпими у 30-ті роки, у досліджуваній період вийшли на якісно новий рівень. Реалізація програми з фізичного виховання, розробленої у 1948 р., дозволила підняти рівень спортивно-масової роботи серед учнів спеціальних шкіл. Шкільні змагання з легкої атлетики, гімнастики, шахів, шашок, плавання та інших видів спорту сприяли популяризації цього напрямку адаптивної фізичної культури. Ще одним фактором, який забезпечив поширення інтересу до занять спортом, стала діяльність Українського товариства сліпих (УТОС). Саме завдяки роботі УТОС в Україні проводили республіканські змагання з шахів, шашок, легкої атлетики тощо. Керівну роль у проведенні всесоюзних та участі у міжнародних змаганнях серед сліпих відіграло Всеросійське товариство сліпих. Перші міжнародні змагання серед юнаків з вадами зору відбулись у 1957 р. у Ленінграді. Починаючи з 1958 р., збірна СРСР почала приймати участь у чемпіонатах світу та Європи [8].

Таким чином, наприкінці досліджуваного етапу було сформовано чотири напрямки АФК сліпих та слабозорих: фізичне виховання, спорт, рекреація та реабілітація. Кожен з цих напрямків мав своєрідність та різний рівень розвитку. Найкраще висвітлювалися питання фізичного виховання. Спортивний та рекреаційний напрямки, що масово розпочали використовувати у СРСР в 30-ті роки ХХ століття, активно розвивались у 50-60 ті роки. Реабілітаційний напрямок було лише започатковано.

### Список використаних джерел

1. Галицкая Н. М. Трехлетний опыт проведения пионерского лагеря слепых детей со зрячими / Н. М. Галицкая // Тифлопедагогика: сборник докладов / под ред. Б. И. Коваленко. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956. – С. 156-162.
2. Ганжій А. С. Виховання навичок просторової орієнтації та самостійна ходьба учнів у школах для незрячих дітей / А. С. Ганжій – К.: Радянська школа, 1953. – 118 с.



3. Демирчоглян Г. Г. Гимнастика для глаз / Г. Г. Демирчоглян, В. И. Якутин. – М.: ФиС, 1987. – 32 с.
4. Кудрявцева О. П. Пионерская организация в школе слепых / О. П. Кудрявцева, А. А. Кустова, К. А. Фадеева // Тифлопедагогика: сборник докладов / под ред. Б. И. Коваленко. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956. – С. 137-156.
5. Лукьянова Н. Я. Использование ритмики при коррекции дефектов / Н. Я. Лукьянова // Специальная школа. – 1966. – № 4. – С. 108-111.
6. Моргуліс І. С. Організація дозвілля в школі-інтернаті для сліпих дітей: методичний лист / І. С. Моргуліс, Н. С. Царик. – К.: Вид-во УТТ, 1963. – 44 с.
7. Моргулис И. С. Значение сенсорных компонентов в двигательной ориентировке слепого ребенка / И. С. Моргулис // Специальная школа. – 1964. – № 3. – С. 83-88.
8. Перфильева Л. А. Спорт во Всероссийском обществе слепых / Л. А. Перфильева. – М.: ВОС, 1989. – 38 с.
9. Шеповальников М.М. Физическое воспитание учащихся в школах для слепых детей / Программа и методические рекомендации. – М.: Учпедгиз, 1948. – 56 с.

The article discusses the features of adaptive physical education (APE) in the period from 1945 to 1967. It is noted that at this point in history were formed four lines in the APE with the blind and visually impaired children.

**Keywords:** adaptive physical education, correction-movement exercises, children with visual impairments

*Отримано 8. 11.2012*

**УДК 376.352.001.6**

*Є.П. Синьова*

### **МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕНЬ У ТИФЛОПСИХОЛОГІЇ**

У дослідженнях тифлопсихології використовуються психологічні методи, побудовані на загальних та спеціальних принципах та адаптовані до зорових можливостей контингенту учасників експериментальної роботи. Адаптація загально психологічних методів полягає у врахуванні індивідуальних та групових можливостей візуального сприймання матеріалу. Зокрема, – це дотримання вимог до пред'явлення наочності слабозорим дітям, переведення візуальних методик у вербальні, або створення для сліпих дітей оригінальних методик замість візуальних. В

процесі виконання дітьми експериментальних завдань та при оцінюванні їх результатів необхідне врахування особливостей діяльності дітей з порушеннями зору.

**Ключові слова:** сліпі та слабозорі діти, особливості, методи дослідження, спостереження, експеримент.

В тифлопсихологии используются психологические методы, построенные на общих и специальных принципах исследований, а также адаптированные к зрительным возможностям контингента участников экспериментальной работы. Адаптация общепсихологических методов заключается в использовании индивидуальных и групповых возможностей визуального восприятия материала в частности, – это соблюдение требований к предъявлению наглядности слабовидящим детям, переводение визуальных методик в вербальные, либо создание оригинальных методик для слепых детей взамен визуальных. В процессе выполнения детьми заданий и при оценке результатов эксперимента не обходимо учитывать особенности деятельности детей с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** слепые и слабовидящие дети, особенности, методы исследований, наблюдение, эксперимент.

Дослідження особливостей особистісного розвитку при порушеннях зору передбачає накопичення великої кількості фактичного матеріалу, цінність і достовірність якого залежить від того, які методи були використані.

У застосуванні теоретичних методів в дослідженнях з тифлопсихології помітної специфіки немає, хіба що слід особливо подбати про їх коректне (тобто правильно розраховане для досягнення відповідної мети, здійснюване за правилами, безпомилкове) використання у теоретико-логічній обробці здобутих фактів.

Збір інформації про особливості психічного розвитку при глибоких порушеннях зору передбачає використання фактів, здобутих або безпосередньо з досвіду, або опосередковано - з відображень цього досвіду у інформаційних джерелах, з відповідної наукової літератури у готовому вигляді. Факти, закономірності, завдяки дослідницькій роботі з ними піддаються творчому аналізу і синтезу, порівнянню, абстрагуванню тощо, в результаті чого вже існуючі і подані в літературі наукові знання розвиваються, оновлюються, уточнюються, доповнюються, спростовуються та ін..

У використанні методів вивчення особистості в тифлопсихології існує небезпека суб'єктивних (а не науково об'єктивних) висновків, оскільки поведінкові реакції досліджуваних не завжди адекватні з точки зору зрячої людини. Тому однією з головних вимог до використання методів досліджень в тифлопсихології є те, що вони мають застосовуватися у системі, у взаємодоповненні, взаємоперевірці, взаємопорівнянні тих даних, що здобуті та узагальнюються з їх допомогою.

До числа найбільш поширених в тифлопсихології *основних* методів

належать методи прямого спостереження, зокрема, - інтроспекція (аналіз власного психічного життя), екстропспекція (спостереження життя інших, що відбивається в їх поведінці, спілкуванні, діяльності), а також методи керованого спостереження - лабораторний і природний експерименти.

Особливого значення в дослідженнях особливостей розвитку особистості при порушеннях зору набули методи *спостереження, при чому інтроспективно* спостереження особистості в певний історичний період розвитку тифлопсихології було більш поширеним, ніж екстраспективно і було провідним методом. Дослідження психіки сліпих проводили самі на собі сліпі вчені. Так з'явилися відомі книги сліпих тифлопсихологів: "Психология слепых" П. Віллея (М., Л., 1931), "Психология слепого" В.І. Руднева (Казань, 1910), "Осязание слепых" О.В. Бірильова (Москва, 1928), "Слепой о слепом" М.Сізерана (1857-1919) (рік написання невідомий), "Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир" О.І. Скороходової (М., 1978); "Слепой музыкант Короленка, как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых (в свете моих собственных наблюдений)" О.М. Щербини( - М., 1916).

Майже всі дослідження у тифлопсихології наприкінці ХІХ - на початку ХХ ст. були здійснені самими сліпими. В їхніх роботах описувався внутрішній світ сліпих. У збиранні матеріалу незрячі дослідники використовували умоглядне самоспостереження або спостереження за іншими сліпими без використання наукового підходу до розробки самої методики та обробки результатів. Такі дослідження сліпих не можуть дати дійсно наукової інформації, адже будуються на власних, типових для конкретної особистості, суб'єктивних даних і не мають коректних, обґрунтованих узагальнень та дослідних підтверджень.

Екстропспективно спостереження в тифлопсихології, спрямоване на вивчення життя і діяльності незрячих людей, має на меті пошук їх особливостей, пов'язаних з такими біопсихічними властивостями, як глибина та час виникнення порушення зору, його стан на момент дослідження.

Так, наприклад, в дослідженні І.О. Сасіної, метою якого було вивчення особливостей мимовільної та довільної уваги слабозорих дітей старшого дошкільного віку [3], припускалося, що порушення уваги у слабозорих дітей мають індивідуальні відмінності, пов'язані з глибиною та якісними своєрідностями зорових сприймань при різних очних захворюваннях. Використовувалось психологічне спостереження за динамікою зосередженості на занятті, що проводилось за методикою М.В. Гамезо в адаптованому варіанті.

Це дозволило з'ясувати тривалість мимовільної та довільної уваги у слабозорих дітей старшого дошкільного віку, її залежність від глибини порушення зору, якості бачення при певному очному захворюванні, використання компенсаторних функцій збережених аналізаторів.

Сама експериментальна процедура повинна бути адекватною реальним можливостям дитини. Перш за все необхідно переконатись, що дитина зрозуміла суть завдання. Адже в силу ряду причин (мовленнєвих, сенсорних, інтелектуальних) інструкція, яка добре зрозуміла для нормального розвитку дитини виявляється незрозумілою дитині з порушеним зором.

Так, наприклад, в ряді випадків, особливо при тотальній сліпоті, перш ніж почати спостереження, дитину треба цій діяльності навчити.

Наприклад, в дослідженні К.С. Довгополої “Особливості формування самоконтролю у сліпих молодших школярів” [1] використовувався метод лабораторного експерименту за методикою Л. Венгера при виконанні діяльності з рельєфного малювання. Суть адаптації методики полягала в тому, що перед виконанням завдань з рельєфного малювання з дітьми проводилась підготовча робота з вивчення об’єкту зображення (водою, що біжить з крана та дзигною, що крутиться). Експериментатор проводив бесіду про те, як ці об’єкти можна намалювати.

Складність проведення спостереження в тифлопсихології пов’язана також з таким явищем, яке В.М. Сорокін назвав “дефект-центризм” [5]. Це явище пояснюється тим, що експериментатор, знаючи про наявні проблеми дитини у процесі спостереження прагне їх пояснити, змішуючи вікові та індивідуальні характеристики дитини з клінічними симптомами, тобто створює настановлення, яке перекидає процес спостереження.

У дослідженнях проблем тифлопсихології, слід відмітити факт бідності арсеналу спеціальних методик, проте, так само як і в загальній психології, використовуються методи: вивчення фактів, поданих у літературі та документації, бесіда, опитування у формі інтерв’ю та анкетування, тестування, вивчення продуктів діяльності, експертне оцінювання, збір і зіставлення незалежних характеристик, лабораторний та природний експерименти.

Окрім того, залежно від характеру та важкості порушення розвитку дитини, змінюються пропорції використання тих або інших методів. Буває, що не завжди можна провести класичне експериментальне дослідження через труднощі встановлення контакту з дитиною, її розгальмованості, або навпаки і т. ін. В таких випадках процедура експерименту або суттєво змінюється, або робиться акцент на методах спостереження та збору психологічного анамнезу.

Перш, ніж зупинитися на основних вимогах до застосування методів дослідження в тифлопсихології, підкреслимо, що їх головна мета - встановити достовірні зв’язки між змінами в психофізичному і соціальному розвитку незрячої дитини.

Отже, головною фігурою дослідження залишається людина з порушеннями зору, але вона розглядається в єдності психічного розвитку з соціально-педагогічним оточенням. Ці два обов’язкові компоненти досліджень в зазначеній галузі (сліпа людина як носій системи фізичного, біопсихічного, психосоціального та педагогічного оточення, як система цінностей, цілей, змісту, умов і засобів як суб’єкт діяльності) є відкритими, нелінійно динамічними і багатозначно залежними як одна від другої, так і від інших впливів, такими, де зовнішні явища далеко не завжди відбивають внутрішню сутність.

Застосовуючи методи емпіричного дослідження, слід врахувати, що в тифлопсихології особливо важливо забезпечити конкретну цілеспрямованість і активність у використанні кожного з них. Це пов’язано з недостатньою активністю самих сліпих та слабозорих людей, їх зниженою працездатністю, втомлюваністю, незрілістю мотиваційної сфери та ін..

Вивчення особистості в тифлопсихології вимагає чіткого визначення першочергово важливих фактів, визначення того, наскільки ці факти вагомі для з'ясування суттєвого, наступної інтерпретації предмету дослідження.

Специфічним в дослідженнях тифлопсихології є співвідношення констатувального та формувального експериментів, що пов'язано з необхідністю не лише постановки діагнозу, але й прогнозу, розкриття потенційних можливостей дитини. Формувальний експеримент став невід'ємною частиною диференційної діагностики в тифлопсихології. Його використання допомагає якісно оцінити психічні явища, а не лише фіксувати результат. Так, встановлюється специфічність розвитку у сліпої дитини тієї або іншої психічної функції, особистісної якості та ін. психічних новоутворень. В сучасній психолого-педагогічній науці цей метод має назву експериментально-генетичного і реалізується головним чином у формі навчального (формувального) експерименту як лабораторного, так і природного.

Експеримент, що лежить у основі цього методу, за своєю суттю полягає в тому, що спеціально створюються педагогічні умови, які безпосередньо або опосередковано викликають запрограмовані (заздалегідь передбачувані) психологічні зміни у розвиткові незрячої людини. Такі зміни можуть стосуватися різних аспектів особистісного розвитку, пізнавальних (сприймання, мислення, пам'яті, мовлення, уяви, уваги) та емоційно-вольових процесів, психічних станів, рис характеру (моральних, естетичних, колективістських та ін.), соціальної спрямованості особистості, її комунікативних можливостей, фізичного розвитку, якості знань, умінь і навичок тощо. Але суттєво важливим є проведення дослідження саме у генетичному плані, тобто поетапно прослідкувати як, під впливом педагогічних умов (зміст навчання чи виховання, форми і методи організації навчання або виховної роботи, особливості взаємодії педагога і учнів, організація і корекція стосунків між дітьми тощо) розгортається процес формування нової якості.

Проте, як зазначає В.М. Синьов [4] отримані в таких умовах результати перед тим, як їх рекомендувати для впровадження у педагогічну практику потребують спеціальної адаптації до їх використання у природних, звичних для практики формах організації навчально-виховного процесу. Тому в тих або інших сполученнях перевірені в лабораторних умовах засоби навчання, виховання і корекції мають пройти надійну апробацію у формувальному природному експерименті. При проведенні його, а також при використанні інших методів емпіричного дослідження у тифлопсихології корисно порівнювати результати, отримані від дітей з різними формами і ступенями зорових порушень, а також в дослідах з нормальними дітьми.

Використання емпіричних методів у в тифлопсихологічних дослідженнях, повинно враховувати важливі специфічні моменти [4]:

- все нове, що вноситься у педагогічну практику через свою новизну є незвичним для дитини, спрацьовує далеко не одразу і на перших етапах застосування може викликати не просто "нульовий", але й від'ємний ефект;
- зміна умов проведення дослідження (скажімо, у формі лабораторного експерименту) часто дає викривлені результати, наприклад, у відповідях дітей, у порівнянні з виконанням таких же завдань у звичайних умовах;

- недостовірність результатів дослідження може бути пов'язана також з тим, що у дітей з порушеннями зору бідний запас уявлень про оточуючий світ та обмежений практичний досвід, окрім того на дітей сильно впливає особистість того, хто з ними проводить роботу - добре знайомий вчитель чи нова людина в особі дослідника; при цьому такий сильний вплив може бути як позитивним, так і негативним;

- небезпечність помилкових висновків у педагогічних дослідженнях з сліпими та слабозорими людьми посилюється складною взаємодією у їх психіці змістових (наявність і якість адекватних уявлень та знань), операційних (сформованість умінь і навичок виконувати поставлені завдання) та мотиваційних компонентів діяльності, а також її фізіолого-енергетичним забезпеченням. Наприклад, відсутність предметних уявлень при сліпоті, або погіршене зорове сприймання при слабозорості можуть дати викривлені результати при обстеженні їх з використанням знань про навколишній світ або візуальних завдань; відмова сліпої чи слабозорої людини від виконання поставленого експериментатором завдання може бути пояснена як справжньою некомпетентністю (відсутність знань і вмінь), так і (у випадках, коли така компетентність є) іншими причинами, а саме, патологічно імпульсивним реагуванням, або загальмованістю, невпевненістю у своїх силах, боязню невдачі, нерозумінням мотивів експериментатора, фазовим охоронним гальмуванням в корі головного мозку та ін.

Відбираючи ті або інші тестові методи, питання для анкетування, завдання для самостійного виконання за інструкцією, слід подбати про адаптацію матеріалу, до особливих умов експерименту або створивши нові спеціальні методики, особливо коли він пред'являється у словесно-писемному вигляді, пристосованим до можливостей сприймання інформації незрячими людьми.

Наприклад, для дослідження особливостей зорових відчуттів та сприймань при порушеннях зору збільшують кутові розміри тест-об'єктів, їх контрастність і освітлення, при використанні методик досліджень умовних рефлексів заміняють світлові подразники звуковими або механічними, створюють спеціальні методики для вивчення таких феноменів, як відчуття перешкоди, шкіряно-оптична чутливість і т. ін.

При використанні анкет або тестів, надрукованих рельєфним шрифтом неможливо зберегти конфіденційність відповідей, якщо сам експериментатор не вміє читати рельєфний шрифт і запрошує для цього перекладача, який стає свідком прочитаного. До того ж анкети та тести, надруковані рельєфно-крапковим шрифтом досить об'ємні та їх важко тиражувати. Заміна анкетування інтерв'ю часто буває ускладненою при використанні цього методу в роботі з дорослими незрячими, які часто бувають некомунікабельними або з неадекватним психологічним настановленням на уникнення зрячих, а аналіз продуктів образотворчої діяльності ускладнюється через особливості їх сприймань і уявлень про навколишній світ у осіб з порушеннями зору.

Досить багато тестових методик, розроблених у загальній психології, можуть в адаптованому вигляді використовуватися для психодіагностики розвитку сліпих та слабозорих. Проте, окремо слід зупинитися на стандартизації оригінальних тестових методик в тифлопсихології, оскільки

це дозволяє поставити усіх досліджуваних в однакові умови і тим самим співставити результати.

Так, І.М. Некрасова [2] здійснила дослідження щодо визначення ступеня та рівня розвитку в слабозорих учнів окремих проявів розумової діяльності. В експерименті було використано поширений дитячий варіант методики Д. Векслера. Для порівняння індивідуальних результатів. Отриманих від слабозорих дошкільників з запрограмованими нормативами використовувався не весь тест, а його частини, які були найбільш адекватні можливостям дітей і дещо змінені стандартні умови. Результати тестування показали прискорений розвиток у слабозорих учнів початкових класів вербального мислення і дещо нижчі результати, ніж у дітей з нормальним зором, розвиток наочно-практичних видів мислення. Слід підкреслити, що для тифлопсихології важливим є не лише факт про отриманий низький або високий результат, а розуміння його причин.

Використання проєктивних тестів з візуальним стимульним матеріалом ("Намалюй людину", "Дерева - тест" та ін.) у тифлопсихології можливе в роботі зі слабозорими і передбачає як створення умов для малювання (хоч і в цьому потрібно дотримуватись порад лікаря-офтальмолога щодо того, в яких умовах дитина краще бачить), так і спеціального підходу до оцінювання малюнка. В цьому випадку тифлопсихолог обов'язково повинен володіти знаннями про особливості уявлень та образотворчої діяльності слабозорих дітей, враховувати пояснення дитини під час малювання. (Наприклад, слабозорі діти мають ускладнення при встановленні меж аркуша паперу і оцінювання розташування малюнка на папері може дати неправильні результати).

В роботі зі сліпими дітьми проєктивні методики або модифікуються або створюються аналоги, які можна використовувати в наочно-дійовій формі, де наочне сприймання замінюється дотиковим та слуховим.

Так, найбільш широко використовувані проєктивні графічні методики: "Автопортрет", "Дім-дерево-людина", "Малюнок сім'ї", "Неіснуюча тварина" та ін. за умови адекватного зорового сприймання, можуть бути використані в роботі зі слабозорими дітьми, але при сліпоті мають бути адаптовані до можливостей дітей, а саме, використовуватись у вербальному варіанті або замінені іншими, в тому числі і авторськими.

У процесі вивчення особливостей психічного розвитку дитини з порушеним зором дослідник повинен враховувати: глибину порушення зору, час його виникнення та якісну своєрідність зорових сприймань; наявність у дитини зорових уявлень, які можна використовувати для підбору стимульного матеріалу та для порівняння при отриманні експериментальних результатів; наявність супутніх дефектів розвитку, що перешкоджають отриманню адекватних результатів.

Велике значення в процесі дослідження психіки дитини, що розвивається в умовах сліпоти або слабозорості, має ознайомлення з медичними даними та особовою справою дитини. Вони необхідні для встановлення наявних відхилень у психофізичному розвитку дитини. Ознайомлюючись із особовою справою дитини, тифлопедагог отримує дані про час, обставини виникнення та особливості проявів порушень зору.

Соціометричне опитування, або метод вибору, застосовується для

з'ясування стосунків у колективі, оцінних ставлень піддослідних до інших, надання переваги одним членам колективу чи групи перед іншими при виборі керівника, товариша. У тифлопсихології відома соціометрична методика “Вибір товариша по партії”, як і в загальній психології використовується у письмовому варіанті, але з використанням адаптованих до глибини порушення зору видах письма (збільшений шрифт – для слабозорих та рельєфний – для сліпих). Проте, сам процес виконання завдання дітьми та його обробки експериментатором досить трудомісткий займає багато часу, тому доцільно його проводити у формі індивідуальної бесіди з постановкою запитань, щодо виборів дітей до спільної діяльності. При цьому важливо, щоб дитина довіряла експериментатору. Якщо дослідник відчуває, що не зміг встановити потрібний зв'язок з дитиною, або для перевірки отриманих в бесіді відповідей, проводиться експеримент під назвою “вибір в дії”, коли дитині (знову таки в індивідуальній формі) пропонують, наприклад, покласти вітальні листівки на парти тих дітей, кого вони бажають привітати в першу чергу, другу, третю. Експериментатор в цей час робить відмітки в протоколі спостереження за діями дитини.

Для того, щоб краще розібратися у масиві емпіричних фактів, зібраних у дослідженні за допомогою відповідних методів, з'ясувати наявність зв'язків між ними і ступінь сталості таких зв'язків, встановити, наскільки розбіжності, які виявлені в показниках різних груп дітей, охоплених дослідженням, є переконливими, використовуються методи статистичної обробки кількісних показників. Їх важливість у тифлопсихологічних дослідженнях зростає, оскільки внаслідок вище зазначеної суттєвої специфіки проведення дослідницької роботи з сліпими та слабозорими людьми (неадаптованість методик, своєрідність реагування на стимульний матеріал тощо), результати досліджень мають ще більш виражений відносний, імовірнісний характер, ніж у загальній психології. Проте, застосування статистичних методів у дослідженнях проблем тифлопсихології якоїсь помітної специфіки не має. Слід зазначити лише, що при всій їх важливості для дослідження занадто захоплюватися ними на шкоду якісній, теоретичній інтерпретації одержаних матеріалів не можна, оскільки формалізація живого, діалектичного, багатофакторного, синергетичного аналізу може відволікти увагу дослідника від його по-справжньому глибинного вивчення і привести до хибних наслідків при перенесенні результатів дослідницької роботи у реальну педагогічну практику.

Використання емпіричних і статистичних методів дозволяє встановити зовнішні зв'язки між психолого-педагогічними явищами, які можуть виявитися і випадковими.

### Список використаних джерел

1. Довгопола К.С. Особливості формування самоконтролю у сліпих молодших школярів // авторф. канд. дис. – К., 2011. – 20 с.
2. Некрасова І.М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою // автореф. канд. дис. – К; 2002. – 20.
3. Сасіна І. О. Особливості та корекція розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором // автореф. канд. дис. – К., 2011. – 21.



4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. - Частина 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
5. Сорокин В.М. Специальная психология. Под научной редакцией Л.М. Щипицыной. – Спб.: “Речь”. 2003. – 216 с.

Typhlopsychology applies psychological research methods based on general and specific research principles, as well as those adapted to visual capacities of the experimental group. Adaptation of general psychological methods stipulates consideration of visual capacities of a single individual and the group. Those are requirements towards presentation of visual aids for visually impaired children, transformation of visual methods into auditory, development of original methods for blind children to replace visually-based research techniques. When children fulfill the tasks and during assessment of the experimental results it is necessary to consider specific features of activity of visually impaired children.

**Keywords:** blind and visually impaired children, research methods, observation, experiment.

*Отримано 9.11. 2012*

УДК 376-056.48:616.896:373.3.043.2-056.2/.3:37.091.214-027.521

*Т.В.Скрипник,  
Д.В. Скрипник*

### **ІНДИВІДУАЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

В статті подано модель інклюзивного процесу, за якою центральне місце займає індивідуальна навчальна програма (ІНП). Йдеться про ефективні підходи щодо організації кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання для дітей з аутизмом, структуру ІНП, функційні обов'язки учасників мультидисциплінарної команди по розробці ІНП та її впровадженню.

**Ключові слова:** розлади аутичного спектра, мультидисциплінарна команда, індивідуальна навчальна програма, психолого-педагогічний супровід.

В статье представлена модель инклюзивного процесса, в которой центральное место занимает индивидуальная учебная программа (ИУП). Речь идет о эффективных подходах в связи с организацией квалифицированного психолого-педагогического сопровождения

інклюзивного обучения для детей с аутизмом, структуре ИУП, функциональных обязанностях участников мультидисциплинарной команды по разработке ИУП и ее внедрению.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, мультидисциплинарная команда, индивидуальная учебная программа, психолого-педагогическое сопровождение.

Діти з розладами аутичного спектра є тією категорією, для якої на сьогодні у нашій країні ефективно навчання практично неможливе. Ми убачаємо такі чинники подібного стану речей:

1) брак системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату). Відомо, що рання допомога для дітей з аутизмом є вирішальною щодо їхнього подальшого розвитку. Так, наприклад, аналіз ситуації дітей до 3-х років, яких разом з усією родиною долучають до корекційного процесу в ізраїльському центрі Mifne, показує, що 74,8% з них в подальшому інтегруються в загальну систему дитячих садків і шкіл [2];

2) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг як однієї з найважливіших умов розвитку дітей з аутизмом, а також те, що і досі в нашій країні не готують фахівців з питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії; а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії, коли такі діти потрапляють в освітній заклад;

3) через брак розуміння тих підходів, які майже 40 років з успіхом застосовують фахівці інших країн для дітей з аутизмом, вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії так само, як, наприклад, з дітьми, які мають затримку психічного (психомовленнєвого) розвитку, або розумово відсталими, а саме: типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, переважно сидячи за столом, вчать таких дітей сенсорним еталонам та навчальним навичкам. Наслідком цих занять є те, що більшість „підготовлених” таким чином до школи дітей, особливо ті з них, кого називають „високофункційні аутисти”, в інтелектуальному сенсі можуть бути розвиненішими за своїх однокласників, але через несформованість базових передумов адаптації до навколишнього середовища, вони і півхвилини не можуть сидіти в класі, і будь-які зміни у довкіллі є стресогенними для них, що викликає у них істеричні прояви, подібні до реакцій раннього онтогенезу – вереск, кусання себе за руку, падання на підлогу, прагнення втекти. Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання, яке, насправді, зашкоджує їхньому розвитку, адже головна відмінність дітей з аутизмом від дітей будь-якої іншої категорії полягає у тому, що у них несформовані соціальні якості. Тому ми доходимо висновку, що навчання в форматі індивідуальних занять тільки підтримує „аутичність” цих дітей, а саме: з одного боку – їхню виключеність зі світу інших дітей (навіть мікрогрупового середовища), а з іншого – стабілізує їхнє прагнення до

сталості, консерватизм, стереотипії;

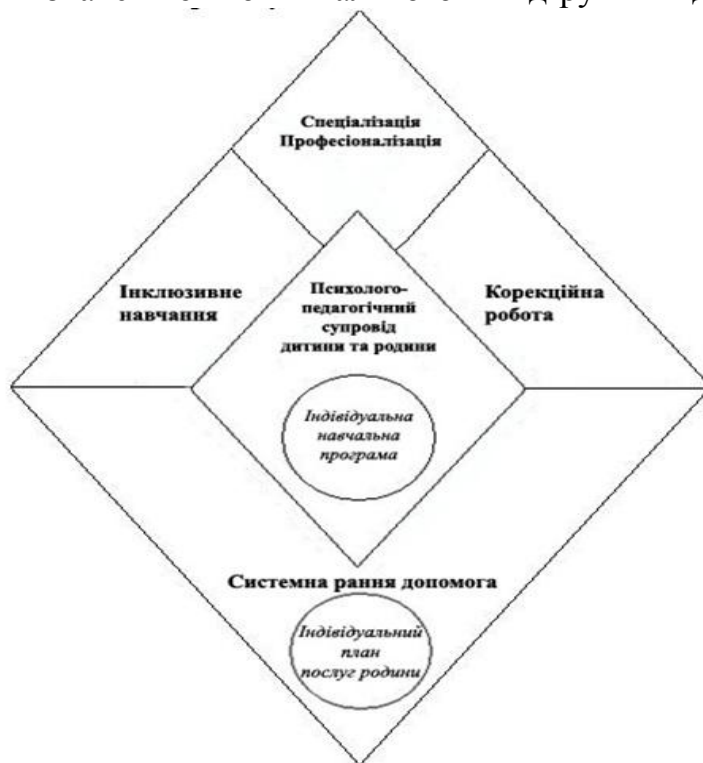
4) відсутність потрібних штатних одиниць, налагодженої системи спеціальної освіти (вчителів спеціальної освіти, які узгоджено і одночасно працюють в класі з вчителями загальноосвітнього напрямку, асистентів вчителя і т.п.).

Складність впровадження інклюзивного навчання для дітей з розладами аутичного спектра полягає у тому, що мають бути створені особливі умови як щодо організації навчального середовища для них, так і психолого-педагогічного супроводу їхнього освітнього процесу. При цьому, в нашій країні на сьогодні спостерігається брак розуміння того, яким саме має бути процес інклюзії для дітей з аутизмом. Тому цю статтю присвячено визначенню оптимального підґрунтя для створення навчального

середовища для дітей з аутизмом, з орієнтиром на досвід тих країн, в яких ці діти долучені до освітнього простору у повному обсязі.

Діти з аутизмом унікальні, до них має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання.

Перед тим, як подавати подробиці щодо складників інклюзивного навчання для дітей з аутизмом, хотілося б представити цілісну ситуацію цього процесу, як ми її убачаємо (модель 1).



### **Модель 1. Системний вплив на розвиток і навчання дітей з особливими освітніми потребами**

За представленою моделлю можна зрозуміти значущість такої визнаної і впровадженої у більшості цивілізованих країн світу передумов продуктивного розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами в цілому, і дітей з аутизмом, зокрема, як системна рання допомога. Цей процес, організований як система продуманих і послідовних заходів (частіше за все – у форматі раннього втручання, від народження дитини до 3 років), полягає у виконанні розробленого групою фахівців індивідуального плану послуг родини, а також – ранньої індивідуальної навчальної програми для дитини.

І якщо системна рання допомога вирішує пропедевтичні завдання щодо введення дітей з аутизмом в освітній простір, далі мають відбуватися в паралель два глобальні процеси – 1) їхнє виховання та навчання в освітніх

закладах та 2) корекційно-розвивальна робота з ними. Фахівців, які долучаються до цих процесів, об'єднують в мультидисциплінарну команду з приводу розроблення і втілення індивідуальної навчальної програми (ІНП) на дитину. Зважаючи на те, що мета інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі – і з розладами аутичного спектра, – це набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності, зазначений нами інклюзивний процес завершується спеціалізацією та професіоналізацією дітей з аутизмом. При цьому, грамотно побудований психолого-педагогічний супровід, з опорою на ІНП, розповсюджується і на цей етап розвитку та навчання таких дітей.

Таким чином, індивідуальна навчальна програма стає „ядерним утворенням” психолого-педагогічного супроводу, результатом узгодженої та осмисленої роботи фахівців, умовою наступності розвитку та навчання дитини з особливими освітніми потребами (у тому числі – дитини з аутизмом).

Для будь-якої аутичної дитини, навіть, якщо вона має високі показники розвитку, ускладненими є: сприймання цілісної інформації, розуміння мови, комунікація та довільна цілеспрямована діяльність. Тому планування відповідних, чітких, керованих та досяжних очікувань є непростим завданням. Але, окрім спільних для всіх дітей з аутизмом рис, є неповторні, властиві певній дитині, через що кожна ІНП розраховується тільки на одну дитину і має бути по-справжньому індивідуальною. Тут в нагоді стає узгоджена співпраця мультидисциплінарної команди та батьків дитини з аутизмом.

І хоча в індивідуальних навчальних програмах, розроблених фахівцями різних країн, наявні певні відмінності, їх структура, як правило, охоплює такі складники:

- інформацію про дитину (актуальні можливості дитини, її сильні сторони, результати психолого-педагогічної діагностики);
- інформацію про освітні програми, призначені для задоволення специфічних потреб дитини, модифікації (зміни) до програми або опорні моменти для персоналу школи щодо особливостей орієнтування у довкіллі дитини, способах подання інформації для неї;
- організаційні моменти: створення оптимальних умов і режиму, які мають враховуватися під час занять дитини і під час її дозвілля;
- щорічні цілі (визначають такі цілі, які дитина цілком може досягнути за рік, і які розбивають на короткострокові завдання та орієнтири). Цілі можуть бути спрямовані на розвиток академічних, фізичних, соціальних та поведінкових навичок і функцій. Ще одна вимога до постановки цілей – вони повинні бути вимірвальні, такими, щоб за певними продуманими критеріями можна було б пересвідчитися, чи відбулося позитивне перетворення у певному напрямі;
- особливості спеціальної освіти. Важливо знати, що, за досвідом успішної інклюзії інших країн, наприклад, США, штат Вірджинія, спеціально-освітнє навчання може бути організоване за певним предметом, який важко засвоювати якійсь дитині, хоча інші предмети не викликають труднощів [3];

- супутні освітньому процесу послуги, серед яких можуть бути:  
а) послуги різних фахівців корекційного напрямку: фізіотерапія, так звана occupational therapy (у нас нема повного аналогу назви цього напрямку, яку помилково перекладають як „трудотерапія”. Найбільш відповідною є назва „ерготерапія”. Зміст цієї корекційної роботи полягає у становленні передумов розвитку потрібних функцій); мовленнєва терапія; б) соціальні послуги; в) психологічні послуги; г) медичні послуги тощо. При цьому зазначають такі подробиці, як графік, місце, частоту, тривалість, період надання певних послуг, а також – умови, за яких ті чи інші послуги буде припинено (передусім – з урахуванням досягнутих результатів);

- показники поступального розвитку дитини.

Важливо, щоб кожна позиція ІНП була максимально чіткою, якомога кориснішою для дитини і зручною для користування всіма учасниками мультидисциплінарної команди. Кожен член команди несе важливу інформацію, яка може стати у нагоді іншим учасникам команди.

Традиційно команда ІНП має такий склад:

- Кейс-менеджер (частіше за все – представник керівного складу школи (дошкільного закладу), який є членом групи ІНП і несе відповідальність за координацію навчання і пов’язаних з ними послуг для учнів з особливими освітніми потребами. Основними обов’язками кейс-менеджера на разі є: забезпечення дотримання процедурних вимог, налагодження комунікації між учасниками команди, координація їх, слідкування за тим, щоб навчальні й спеціальні освітні програми були вчасно розроблені (модифіковані) та впровадженні в навчальний процес, організація зустрічей команди за графіком [1];
- Вихователі дошкільних або вчителі шкільних освітніх закладів, які найбільше взаємодіють з дитиною, і є зацікавленими, щоб така дитина засвоювала знання та розвивалася найоптимальнішим чином. Вчителі мають відповідати за реалізацію певної частини ІНП, тому вони беруть участь в обговоренні того, як дитина вчиться, з якими складнощами вони стикаються і розмірковують, як можна подолати ці складнощі. Якщо у дитини є більше, ніж один вчитель, на зустріч команди по ІНП можна запросити і їх для обговорення навчальної ситуації дитини. Вихователі, або вчителі повідомляють батькам про ті навички, які розвивають у дитини в школі, щоб батьки правильно підхоплювали і здійснювали відпрацювання їх в домашніх умовах;
- Батьки<sup>1</sup>, які є надзвичайно важливими учасниками команди по ІНП. Роль батьків полягає в наступному: перевірка точності особистої інформації дитини; надання інформації щодо, з одного боку, історії розвитку, особливостей функціонування дитини в родині та соціумі, її потреб, стану здоров’я тощо, а з іншого – щодо здібностей дитини, її інтересів, сильних сторін, можливої діяльності, а також ідеї для підвищення рівня організації освіти для своїх дітей; чинників її заохочення

<sup>1</sup> Великою мірою успіх інклюзивного навчання в таких країнах, як США, Канада та інших забезпечено системою так званого колаборативного навчання, за якого одночасно з вчителем загальноосвітнього напрямку в класі працює вчитель спеціальної освіти, що дає змогу створити найменш обмежувальне середовище для отримання учнями зі спеціальними освітніми потребами відповідної освіти.

та мотивації;

- Психолог, який у нашій системі освіти має виконувати непомірний і різноаспектний спектр робіт, хоча в інших країнах (з ретельно продуманою і забезпеченою системою послуг для дітей з особливостями психофізичного розвитку) ці функції виконує ціла низка фахівців, а саме: психолог, шкільний консультант, вчитель спеціальної освіти, occupational therapist та інші;
- Запрошені фахівці корекційного напрямку, які мають досвід взаємодії з дитиною;
- Традиційно у команду по розробці ІНП для дитини з розладами аутичного спектра долучають фахівця з проблем аутизму. Цей фахівець необхідний для того, щоб допомогти всім членам команди, які будуть здійснювати супровід інклюзивного навчання дитини з аутизмом, взаємодіяти з нею найоптимальнішим чином, з опорою на її можливості, а також – ті напрацювання, які, за досвідом інших країн, зарекомендували себе як ефективні щодо навчання та розвитку дітей цієї категорії. Передусім тут йдеться про навчання дітей з аутизмом з опорою на програму ТЕАССН;
- За потреби у мультидисциплінарну команду запрошують фахівця медичного напрямку (частіше за все – невролога, або сімейного лікаря).

Окремо хотілося б зупинитися на спеціально розробленій для дітей з аутизмом програмі структурованого навчання ТЕАССН, яку, на наш погляд, можна назвати „азбукою Брайля” для аутистів. Цю програму різнопланово використовують в інших країнах в спеціальних та загальноосвітніх школах при навчанні дітей з розладами аутичного спектра.

Багатьом дітям з аутизмом необхідно знати, що відбувається в даний момент, і що буде відбуватися далі. Вони важко справляються зі змінами, а несподівані події та скасування будь-яких заходів є стресогенними для них. Вони відчувають труднощі в самоорганізації і можуть переживати надмірне занепокоєння, зіткнувшись з невідомим. Дитина, що бачить перед собою розпорядок дня в школі у вигляді картинок або слів, відчуває себе набагато спокійніше, тому що починає розуміти і передбачати те, що відбуватиметься. Це знижує тривожність дітей з аутизмом, підвищує їх увагу та мотивацію, а також перешкоджає розвитку залежності від дорослого, позитивно впливаючи на становлення довільної самостійності дитини.

Фахівець з аутизму в команді по створенню та впровадженню ІНП може розробити необхідні для певної дитини способи подачі інформації та той організаційно-методичний матеріал, який уможливить прийнятну поведінку дитини з аутизмом в освітньому середовищі.

Збір інформації від усіх членів команди відбувається до засідання, що зосереджується у підготовчих матеріалах, які збирає кейс-менеджер;

На самому ж засіданні по розробці ІНП має відбуватися наступне:

- розробка цілей і завдань програми, обговорення їх;
- визначення стратегії навчання, яка відповідає б потребам дитини;
- обговорення шляхів модифікації загальноосвітньої програми (за

потреби), щоб допомогти дитині вчитися, а також – тих умов, які бажано зробити для неї в класі, щоб її там перебування мало якомога менші обмеження. Щодо дитини з аутизмом тут йдеться про місце, яке є найкомфортнішим для неї в класі, використання певних прийомів задля підтримання посидючості та уваги, наприклад, можливість на 5 хвилин вийти з класу, або тримати біля себе ті предмети, які дають змогу заспокоїтися у стресових ситуаціях. Окремим питанням є наявність так званого тьютера (асистента дитини), який у більшості країн має супроводжувати аутичну дитину в освітньому закладі, що закріплено на законодавчому рівні;

- визначення додаткових посібників і послуг, які, можливо, будуть потрібними для дитини, щоб вона змогла адаптуватися і отримувати освіту в класі;
- розроблення графіку її навчального та корекційного процесів;
- участь дитини у позашкільних та позакласних заходах;
- бажані перетворення у домашньому середовищі задля створення оптимальних умов навчання та розвитку дитини тощо.

Кожний учасник команди по розробці ІНП, який бере участь у наданні послуг дитині з аутизмом, має чітко усвідомити свої обов'язки щодо реалізації ІНП. При цьому, кейс-менеджер має відслідковувати, чи дійсно дитина отримує ті послуги, які були визначені. Фахівці регулярно працюють над звітами щодо своєї роботи з дитиною. За необхідністю, кожний з учасників по ІНП може ініціювати зібрання членів команди задля перегляду окремих позицій по програмі.

Таким чином, робота навколо індивідуальної навчальної програми створює можливість для вчителів, батьків, шкільних адміністраторів, корекційних педагогів щодо ефективної співпраці задля покращення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей з аутизмом.

Саме тому індивідуальну навчальну програму можна назвати наріжним каменем спеціальної освіти, що має критичне значення щодо успішного перебігу інклюзивного навчання. Розробка та впровадження ефективної ІНП включає в себе багато людей, різні кроки, і спільні прийняття рішень. Це можливе тільки за умови дійсно командної роботи, яка передбачає узгодженість дій та підтримку фахівцями та батьками один одного у непростому завданні налагодження продуктивного навчання та розвитку дитини з аутизмом в такому потрібному для неї інклюзивному середовищі.

### Список використаних джерел

1. Courtade G., Browder D. -M. *Aligning IEPs to Common Core Standards*, 2011. – 213 p.
2. *Early intervention in the treatment of autism for the young child and the family*. – Tel Aviv, Publishing House Ltd, 2007. – 117 p.
3. *Regulations governing special education programs*. Commonwealth of Virginia Department of Education, 2011. – 100 p.

The article describes a model of inclusive process, which takes the central part of individual educational program (IEP). The article deals with the effective approaches to organize qualified psycho-pedagogical support of inclusive education for children with autism, the structure of IEP, responsibilities of multidisciplinary team's members who develop IEF and implement it into practice.

**Keywords:** autism spectrum disorders, multidisciplinary team, individual educational program, psycho-educational support.

*Отримано 10.11.2012*

УДК 376.352:061.239(477):37(09)

*С.В. Федоренко*

### СУСПІЛЬНЕ СТАНОВИЩЕ СЛІПИХ У СЕРЕДНІ ВІКИ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

У статті розглянуто історію становлення педагогічної думки в Київській Русі, роль у цьому християнства та вплив цього процесу на формування відношення суспільства до сліпих.

**Ключові слова:** освіта, сліпі, Київська Русь, християнство, опіка.

В статье рассмотрены история становления педагогической мысли в Киевской Руси, роль в этом христианства и влияние этого процесса на формирование отношения общества к слепым.

**Ключевые слова:** образование, слепые, Киевская Русь, христианство, опека.

В основі сучасних досягнень у галузі навчання й виховання незрячих лежить конструктивне осмислення педагогічного досвіду, накопиченого в ході зародження та становлення унікальних освітніх феноменів та кращих традицій народної педагогіки, оскільки саме народна педагогіка була основою для становлення української педагогічної науки. Тому вітчизняна історія тифлопедагогіки при вивченні питань освіти сліпих враховує не лише сучасний рівень розвитку спеціальної школи, але й спадщину, традиції, які вона отримала, починаючи від злету культури Київської Русі.

Усі сучасні досягнення в галузі навчання й виховання незрячих не з'явилися на пустому місці, а багатьма нитями пов'язані з далеким минулим.

У середньовічній Європі держава Київська Русь відігравала не останню роль у історичних подіях. І серед багатьох умов, що забезпечили її високе



економічне та культурне становище в X – першій половині XIII ст., певне місце займає процес зародження освіти. Ці часи стали важливим періодом в історії східних слов'ян.

Фальсифікуючи історію, деякі зарубіжні автори розвивали тезу про те, що духовна спадщина східних слов'ян позбавлена самобутності, що вони не були підготовлені до створення власної культури, науки та освіти [12, с. 4]. Саме тому, стверджував польський дослідник К. Левицький, головна мета церковних уній полягала в розповсюдженні досягнень західної цивілізації, "підвищенні культурного рівня православного народу" [11, с. 27]. Обґрунтовуючи міфічне тяжіння українського народу "до близької йому культури польської", автор замовчує те, що український народ протягом усієї своєї історії орієнтувався на східнослов'янські культурні традиції.

За дослідженнями вчених, які займалися вивченням питань історії педагогіки [С.Д.Бабішин, Л. Винар, Н.М. Гупан, А.П. Зінкевич, О.О. Любар, Л.А. Медвідь та ін], педагогічні уявлення східних слов'ян зародилися у далеку давнину. Перші натяки щодо мети та форми виховання особистості з'явилися за часів формування слов'янської народності. Характер виховання, його зміст, форми і методи були зумовлені географічним розташуванням, природними та соціальними умовами становлення української народності. В умовах становлення класового суспільства феодальна держава, що лише формувалася, диктувала класу, який приходив до влади, потребу бути грамотним, спиратися на школу. У зв'язку з цим з'явилася потреба дати ідеологічне обґрунтування цим новим формам виховання, визначити їхню мету, завдання, засоби, методи. Можна стверджувати, що педагогічна думка Древньої Русі розвивалася на основі:

- досвіду роботи вітчизняних шкіл;
- народної педагогіки;
- педагогічних ідей перекладеної літератури.

Викликає цікавість питання про роль ідей античної педагогіки в розвитку вітчизняної педагогічної думки XVI - XVIII ст. Адже антична культурна спадщина, починаючи з епохи раннього Відродження, розглядалася як спільне надбання європейської цивілізації.

З укріпленням християнства як панівної релігії, педагогічні ідеї античності, проникаючи в нові світоглядні принципи, своєрідно змінювали морально-етичні постулати середньовіччя, а відтак Відродження та Нового часу.

Філософські поняття античності про людину, її природу, духовний світ, роль та місце інтелекту в житті людини імпонували книжникам Стародавньої Русі, які були добре знайомі з оригінальними творами древньогрецьких письменників. У царині суспільних та педагогічних наук виникають погляди на вчення, які докорінно переоцінюють завдання, зміст та методи навчання підростаючого покоління.

Прогресивні елементи античної культури, переосмислені мислителями Стародавньої Русі, стали основою світогляду першого покоління вітчизняних гуманістів XV – XVI ст., ідеологів реформістських рухів в

Україні, знайшли своє відображення у свідомості діячів української культури Нового часу та позитивно вплинули на ставлення суспільства до інвалідів взагалі та сліпих, зокрема.

Західноєвропейські ж дослідники, які приділяли багато уваги зв'язкам педагогічних вчень Нового часу з античними, не згадували питання "спадщини древніх" в педагогіці східнослов'янських народів. У кращому випадку вони вказували на західноєвропейську педагогіку як на посередника та трансформатора цих вчень у процесі їх просочення в Україну.

Виникнення школи було найвищим досягненням культури феодального суспільства, яке лише народжувалося. У другій половині I тисячоліття н. е. закінчилося розселення слов'ян та їх поділ на три групи: східних, західних та південних. Українці своїми предками вважають східних слов'ян. Першоукраїнські племена (поляни, древляни, сіверяни, угличі, тиверці, дуліби, волиняни, бужани) здавна жили по нижній і середній течії Дніпра, на схід – до Дону та на захід включно з Карпатами. Етапним у розселенні слов'ян учені-історики вважають виникнення великих міст: Києва у полян, Любеча і Чернігова у сіверян, Коростеня – у древлян, Луцька – у дулібів, Волині – у волинян та ін. Період завершення розселення слов'ян до утворення Київської Русі називається докняжою добою України-Руси.

Дослідження в галузі історії педагогіки свідчать, що для цього періоду характерні народно-педагогічні уявлення про виховання в сім'ї, дотримання ранніх родинних традицій навчання. Вважається, що учителями були служителі святилищ храмів, або люди, які побували в інших країнах і могли розповісти щось нове чи чомусь навчити [7, с. 20-21].

У X ст. східні слов'яни вже мали підґрунтя (прийняття християнства, завдяки якому Русь набувала статусу європейської держави, і надалі визначало шлях її розвитку) для індивідуального та групового навчання дітей грамоти під керівництвом осіб, які вміли читати й писати. На Русі розпочався період зародження школи в одних випадках для задоволення практичних запитів правлячих язичницьких кіл, в інших – релігійно-культурних потреб християнської общини. Становлення цих шкіл було довготривалим процесом.

Створенню основ грамотності дітей та молоді сприяли становлення феодальної держави, зростання міст, потреба у державному апараті, дипломатичні зв'язки з різними країнами та інші чинники.

Офіційно літопис датує початок шкільної освіти на Русі 988 роком. У цьому році, як свідчить "Повість минулих літ", князь Володимир Святославич почав будувати церкви та при них "школи книжного вчення". Таким чином, прийняття нової віри та організація шкіл відбувалися одночасно. Але в цих школах виховувалися в основному діти князівсько-боярського оточення. За рівнем освіти ці школи наближалися до освітніх установ Візантійської імперії. Відповідно до Візантійських законів були у Київській Русі створені Кормчі книги, в яких, окрім загальних прав і обов'язків русичів, були зафіксовані права калік, які стосувалися охорони їхнього майна, положення в сім'ї, кримінальної відповідальності тощо [2, с. 31].

В історії вітчизняної благодійності князь Володимир посідає особливе

місце. Він заклав основи законодавчої благодійності. У 996 році Володимир Святославич видав Статут, в якому офіційно зобов'язав церкви доглядати "нужденних та убогих" [2, с. 30], для чого виділяв їм десятину від княжих прибутків, які надходили від різних суспільних і торговельних організацій. Він також розпочав будівництво лікарень, богаділень, притулків для сиріт, хворих та калік по усій Русі. Так, у написаному чорноризцем Іаковом літописі значиться, що князь "не токмо в дому своєм милостынню творяше, но и по всему граду, не в Киеве едином, но по всей земле Русской: и в градах, и в селах, везде милостынню творяше, нагие одевая, странныя покоя милостию, нищие и сироты, и вдовицы, и слепые, и хромые и трудоватые – вся милуя и одевая и накормя и напоая" [6, с. 569].

Повідомляючи про військові успіхи князя, літопис відзначає, що той при розподілі трофеїв "убогим милостив был". "Митрополит Илларион, нанизывая добродетели на словесную нить панегирика Владимиру, восхваляя его филантропию, ставит наряду с ней его функции власти, добро социальное: "правду и крепость". ... Это не откуп только куском хлеба или грошиком на жалобную просьбу нищего у окна, а активное снабжение из государственного центра по столице, по городам и захолустьям срочной помощью нуждающихся, здоровых и немощных..." [6, с. 127].

До речі, Стародавня Русь здавна славилася "очними майстрами". Вони лікували людей і нерідко отримували хороші результати. Перші письмові згадки про лікування очей та відновлення зору зустрічаються в "Патерику" Києво-Печерського монастиря. Так, з літопису відомо, що у князя Володимира "боліли очі", і його народні лікарі вилікували.

Велика кількість освічених людей сприяла тому, щоб Ярослав Мудрий під час свого княжіння у Києві (1016-1054 рр.) зробив поступальні кроки для розвитку освіти на Русі. Цей період характеризується зростанням творчої активності давньоруської інтелігенції, розвитком літературного руху, літописання тощо. Князю Ярославу вдалося на основі загального підйому народної самосвідомості та підтримки київських освічених кіл закласти міцні основи руської писемності, освіти.

За часів Ярослава Мудрого у стінах Софії Київської (1037 р.) було засновано велику бібліотеку, майстерню-скрипторій, де перекладали та переписували книжки. Свідченням існування освітнього центру при Києво-Софійському соборі є напис на стіні "Піщан писал в дяки ходи виучеником", датований XII ст.

Значну роль у поширенні грамотності, організації опіки над убогими у XI – XIII ст. відігравали монастирі, де богословська освіта досягла рівня візантійської духовної патріаршої академії. Найбільш відомим центром монастирської освіти був один з найбільших у Київській Русі Києво-Печерський монастир. Організатором навчання монахів монастиря став Феодосій Печерський, призначений 1062 р. його ігуменом. Від прибутків монастиря виділялися кошти на утримання хворих, сліпих, убогих та ін. в богадільні, організованій при церкві святого першомученика Стефана [3]. Преподобного Феодосія можна вважати засновником церковного призріння убогих на Русі. За словами митрополита Макарія "Многопоучительны были дела милосердия Феодосия к бедным и несчастным. Он построил

близ монастыря особый двор ... принимал туда для жительства нищих, слепых, хромых и прокаженных и для содержания их уделял десятую часть от всего монастырского имения" [8, с. 160].

"Повесть временных лет" згадує деяких осіб, які також прославилися допомогою убогим: чернігівський князь Всеволод I, великий князь Київський Мстислав Володимирович, новгородський князь Всеволод Мстиславович.

У 1086 р. в Києві при Андріївському монастирі монахиня Анна Всеволодівна, онука князя Ярослава, відкрила першу в Європі жіночу школу. У цьому закладі в поодиноких випадках можливо (документальних підтверджень ми не знайшли) відбувалося навчання калік грамоти та ремеслам [10, с. 129].

Таким чином, як свідчать історичні та архівні джерела, у Київській Русі навколо аномальних дітей була створена атмосфера народної доброти та співчуття, на відміну від Середньовічної Західної Європи, де сліпі особи не мали ніяких прав, а часто їх просто знищували фізично. Слов'янські ж служителі православної церкви виправдовували наявність дітей-калік Божою волею. Вони вважали, що ці люди потрібні в інтересах Бога і людей, оскільки це спонукає віруючих творити благо "во ім'я Всевишнього".

У багатьох літературних джерелах XI – XIII ст. зустрічаються згадки про "сліпців", німих, глухих, "увічних", дітей з "умовредієм", "болбенієм" та ін. Народна медицина шукала шляхи їх лікування, а народна педагогіка – виховання. Раціональні методи лікування перепліталися з забобонами, ворожінням. Цей період можна також вважати зародженням логопедичної практики, коли окремими людьми склалися скоромовки спеціально для виправлення вад мовлення.

У часи Київської Русі в деяких монастирях та церквах виділялися приміщення для проживання в них дітей-сиріт і дітей-калік. За цими знедоленими дітьми доглядали жебраки. Час від часу вони саджали дітей у візки та возили містом, просячи милостиню на їх утримання. Довгий час слова "сліпий" та "жебрак" були синонімами. Деякі чуйні люди забирали калік і сиріт до себе додому та доглядали їх. Таке людяне ставлення до калік, в тому числі сліпих, відображалося також в указах світської влади Київської Русі [10, с. 5].

Важливим для розвитку національної педагогіки та організації прихистку став відомий твір Володимира Мономаха "Повчання князя Володимира Мономаха своїм дітям" (1117 рік). У "Повчанні" Володимир Мономах наголошує на необхідності та користі навчання, з повагою ставиться до вивчення іноземних мов, багато уваги приділяє вихованню відносин між людьми. Значну увагу Володимир Мономах приділяв питанню привчання дітей до дотримання загальнолюдських норм моралі, які він вважав орієнтиром особистої та суспільної поведінки молодих людей у суспільстві.

Особливого значення він надавав благодійності, піклуванню про старців, сиріт та убогих: "Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте..., а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виноватого не убивайте и не повелевайте убить его; то не губите христианской души" [1]. Загалом цей

твір визнається нашими сучасниками як визначна пам'ятка давньоруської педагогічної думки, моральні заповіді якої: не забувати убогих, не дозволяти сильним занапащати людину, не дозволяти собі лінощів та інші - не втратили свого значення і до сьогодні.

Саме за часів князювання Володимира Мономаха у Київській Русі набули найбільш широкого поширення невеликі сиротинці ("божедомки") для дітей-сиріт при окремих церквах, серед яких зустрічалися й сліпі діти.

Аналіз історичних джерел [1; 2; 10] свідчить, що за часів Київської Русі існували заклади при монастирях, в яких калік та убогих (в тому числі незрячих) не лише доглядали, а й намагалися навчити ремеслам, елементам грамоти, музиці тощо, надати можливу для того часу допомогу та виховання.

Але, на жаль, у ті часи спеціально організованого навчання сліпих, як і інших осіб, які мали фізичні або розумові вади, не відбувалося. Становище сліпих у суспільстві визначалося пануючими ідеологіями, що втілювалися у політиці держави, громадянином якої був незрячий.

Таким чином, у часи Київської Русі саме християнська церква стала першим в Україні закладом, який переймався проблемами сліпих людей, хоча в ньому не передбачалося спеціального виховання та навчання цієї категорії осіб, а лише пропагувалися християнські догми. Сліпота в ці часи розглядалася як страшна божа кара, і тому втручатися в судьбу сліпої людини – значило йти проти Бога. Доля абсолютної більшості сліпих у ті часи була – жебрацтво, голод, холод, систематичне поневіряння під час збирання подаянь та служіння Богові [5, с. 223]. Простолюдин Середньовіччя не мав ніяких прав, а тим більше їх не мав незрячий. Таким чином, доля сліпих людей у середні віки ще довгий час залишалася невизначеною.

У 1169 році Андрій Боголюбський захопив Київ та майже розгромив його. Була знищена Десятинна церква, більшість населення становили жебраки та убогі. Монастирі вже не могли надавати допомогу нужденним. "Все слабое, физически бесполезное для общества, при недостатке продовольствия, лишалось права делить жизнь с лицами физически сильными и для общества полезными и должно было уступить им свое место в жизни. ... Люди делались хуже. Не было милосердия, не стало сострадания. Брат не жалел брата, отец и мать делались равнодушными к судьбе своих детей" [9, с. 4, 18].

У XIII ст. на слов'янські землі напали монголи, знищуючи все на своєму шляху. Літописці свідчать, що вони знищували старих ченців і черниць, і попів, і кульгавих, і сліпих, і горбатих, і хворих [4, с. 20]. Але після підкорення Русі каліки та убогі не піддавалися якомусь особливому утиску з боку кочівників. Їх цікавила лише справна виплата дані підкореними землями. Парадокс, але у цей час каліки та убогі мали ті ж права, що й інші люди.

До XVI ст., незважаючи на монголо-татарське, литовське, польське, угорське гноблення, війни, інші безлади в суспільстві (наприклад, розпад держави на окремі ворожі одне одному князівства, що не сприяло зародженню традицій світської благодійності), засухи, пожежі, епідемії інфекційних хвороб монастирі залишалися єдиним притулком для сліпих

та інших калік. Причому у зв'язку зі збільшенням монастирів (на слов'янських землях їх кількість сягала 180), зросла кількість убогих, які знаходили в них притулок. Але все ж таки значна частина сліпих калік знаходилася за межами опіки монастирів.

Таким чином, аналіз історичної літератури показав, що становище незрячих людей в період Київської Русі залежало від пануючих у суспільстві ідеологій. У зв'язку з цим у Київській Русі навколо аномальних дітей була створена атмосфера народної доброти та співчуття, на відміну від Середньовічної Західної Європи, де сліпі особи не мали ніяких прав, а часто їх просто знищували фізично. Значну роль в організації опіки над сліпими у XI – XIII ст. в Київській Русі відігравали монастирі, що утримували різні богадільні.

### Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли в Древнейшей Руси и Русском Государстве XIV-XVII вв / АПН СССР // сост. С.Д.Бабишин, Б.М.Митюрлов и др. – М.: Педагогика, 1985. – 367 с.
2. Бондар В.І. Історія олігофренопедагогіки: Підручник / В.І. Бондар, В.В.Золотоверх – К.: Знання, 2007. – 375 с.
3. Житие преподобного отца Феодосия Печерского. – К., 1904. – 53 с.
4. Карташов А.В. Очерки по истории русской церкви / соч. в 3 т. – М., 1991. – Т. 1. – 127 с.
5. Коваленко Н.Б. История тифлопедагогика // Известия академии ПН. – Т. 96. – М., 1959. – С. 223.
6. Лахтин М.Ю. Из пришлого русской психиатрии // Неврология и психиатрия им. С.С. Корсакова. – М., 1911. – Кн. 4. – 569 с.
7. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні [навчальний посібник] – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
8. Митрополит Макарий. История русской церкви. В 3 кн. – М., 1995. – Кн. 2. – С. 160.
9. Размышления о России и русских. Штрихи к истории русского национального характера. Далекіе предки. I-XVII вв. В 2 т. / [сост. С.К.Иванов] – М., 1996. – Т. 1-2. – С. 4, 18.
10. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР. – Київ, 1968. – 320 с.
11. Lewickik. Książce Konstanty Ostrogski a unia brzeska 1596 r. – Lwów, 1933. – С. 27.
12. Majchrowicz F. Historia pedagogji dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauki prywatnej – 3-e wyd. – Lwów, 1920.

The article reviews the history of the formation of educational thought in Kievan Rus' role in the Christianity and its impact on shaping community attitudes blind.

**Keywords:** education, blind, Kievan Rus, Christianity custody.

Отримано 6.11.2012

## ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

У статті розкриваються особливості підготовки спеціаліста для роботи з аутичними дітьми. Проаналізовано та визначено рівні професійної готовності студентів-дефектологів до корекційної роботи з аутичними дітьми.

**Ключові слова:** аутизм, аутистичний спектр порушення, аутична дитина, рівні готовності студентів.

В статье раскрываются особенности подготовки специалиста для работы с аутичными детьми. Определены уровни профессиональной готовности студентов – дефектологов к реализации коррекционной работы с аутичными детьми.

**Ключевые слова:** аутизм, спектр аутистических нарушений, аутичный ребёнок, уровень готовности студентов.

Підготовка спеціалістів у галузі корекційної освіти має ґрунтуватись на таких основних принципах діяльності сучасної вищої школи, як фундаменталізація, технологізація, гуманізація, системність мультидисциплінарної освіти, особистісний і комплексний підхід, актуальність і перспективність підготовки фахівців. Покажемо особливості їх реалізації у вищій дефектологічній освіті.

Принцип фундаменталізації вищої корекційної освіти реалізовується завдяки посиленню філософсько-світоглядної підготовки майбутнього спеціаліста не лише при вивченні базових та дисциплін спеціалізації, а й за рахунок гуманітарних та соціально-економічних підсистем. Відповідно до цього акценти мають бути зроблені, зокрема, на таке:

- глибинне усвідомлення студентами онтологічної сутності явищ порушень психофізичного розвитку та його корекції з чітким визначенням відповідних понять і закономірностей, порівнянням тезаурусу, прийнятого у вітчизняній та зарубіжній науці;

- наголошення ілюструванням історичних і сучасних прикладів на аксіологічних характеристиках корекційно-реабілітаційної діяльності, її духовно-деонтологічних засадах, високій особистісній і суспільній відповідальності фахівця;

- залучення студентів до теоретичної креативної навчальної діяльності з усвідомленням дотримання гносеологічних принципів об'єктивності, динамічності, діалектичної системності, синергетичності, доказовості знань.

Принцип технологізації підготовки вимагає озброєння майбутнього корекційного педагога сучасними, надійними, продуктивними технологіями

розв'язання професійних завдань, побудованими як за досить чітко визначеними, так і "не жорсткими" алгоритмами діяльності. Відбір корекційної технології має чітко усвідомлюватись фахівцем та бути науково обґрунтованим, зважаючи на величезну відповідальність корекційного педагога і психолога за результатами своїх впливів на їх об'єкт у світлі спільного з лікарями деонтологічного кредо "не зроби шкоди".

Принцип гуманізації пов'язаний із підвищенням ролі особистості, активізацією процесів гуманізації сучасного суспільства. Згідно з цим принципом у вищому навчальному закладі створюються умови для самореалізації, самовизначення особистості студента, розкриття його творчого потенціалу, формування професійно ціннісних орієнтацій і моральних якостей із подальшою їх активізацією у професійній діяльності.

Сама дефектологічна діяльність є мультидисциплінарною, оскільки об'єднує медичні, психологічні, педагогічні, соціальні площини діагностико-прогностичного вивчення особи та цілеспрямованого корекційного впливу на процеси її розвитку та соціалізації. Досягнення якісного результату підготовки майбутнього фахівця можливе лише за умови інтеграції цих знань у його цілісне професійно-інтелектуальне новоутворення. Це обумовлено і командним характером роботи корекційного педагога, і широким спектром його фахової компетенції.

Вища корекційно-педагогічна спеціально-психологічна освіта має ґрунтуватись на особистісному підході до формування майбутнього спеціаліста, згідно з яким у центрі навчання знаходиться особистість студента, її самобутність і самоцінність. За такого підходу у фаховій підготовці можна досягти професійної мобільності, високої компетентності та професійно значущих особистісних якостей корекційного педагога.

Принцип актуальності і перспективності підготовки спеціаліста змушує переглянути існуючі спеціалізації та модернізувати їх комбінації, вводячи нові, раніше не передбачувані. Зокрема, нагальною проблемою є підготовка спеціалістів для роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку, вадами поведінки, дитячим церебральним паралічем, складними комбінованими дефектами; для служб корекції і допомоги дорослим людям з психофізичними вадами; класів інтегрованого навчання тощо. Кількість і напрями підготовки фахівців повинні узгоджуватись із статистикою про кількісний і якісний склад різних категорій дітей з психофізичними вадами у країні. Результати підготовки спеціалістів у галузі корекційної освіти мають відповідати її вимогам і забезпечувати їх конкурентоспроможність [5, с.85-87].

Основна мета підготовки студентів до роботи з аутичними дітьми полягала в тому, щоб на основі практичної корекційної роботи з аутичними дітьми підвищити рівень психолого-педагогічної готовності майбутніх педагогів до розв'язання проблем з аутичними дітьми, сформувані концептуальні уявлення про суть даного феномену, необхідні знання, уміння і навички попередження, діагностики і корекції проявів аутизму. Остаточний результат – високий рівень готовності корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми.

Нами визначено три рівні сформованості професійної готовності



майбутнього фахівця до роботи з аутичними дітьми в єдності інтелектуального та соціокультурного компонентів.

Структура готовності до корекційно-виховної діяльності майбутнього фахівця



**Рис. 1. Структура готовності майбутнього фахівця до роботи з аутичними дітьми.**

Компонентами готовності студентів до роботи з аутичними дітьми визначено: інтелектуальний (за змістовим, діяльнісним та особистісним критеріями) та соціокультурний (за комунікативним та креативним критеріями).

*Високий* рівень готовності притаманний для студентів, які мають ґрунтовні знання про аутистичні порушення у дітей та дорослих, вміють їх узагальнити та систематизувати, усвідомлюють відповідальність за свою професійну стратегію і тактику, цілеспрямовано, планомірно та самостійно організовують корекційну роботу з аутичною дитиною, орієнтуються на довготривалу системну роботу з батьками, сіблінгами; розуміють проблеми спілкування аутичної дитини, знають напрями та прийоми корекційного виховання в різних сферах її суспільного життя; творчо організовують

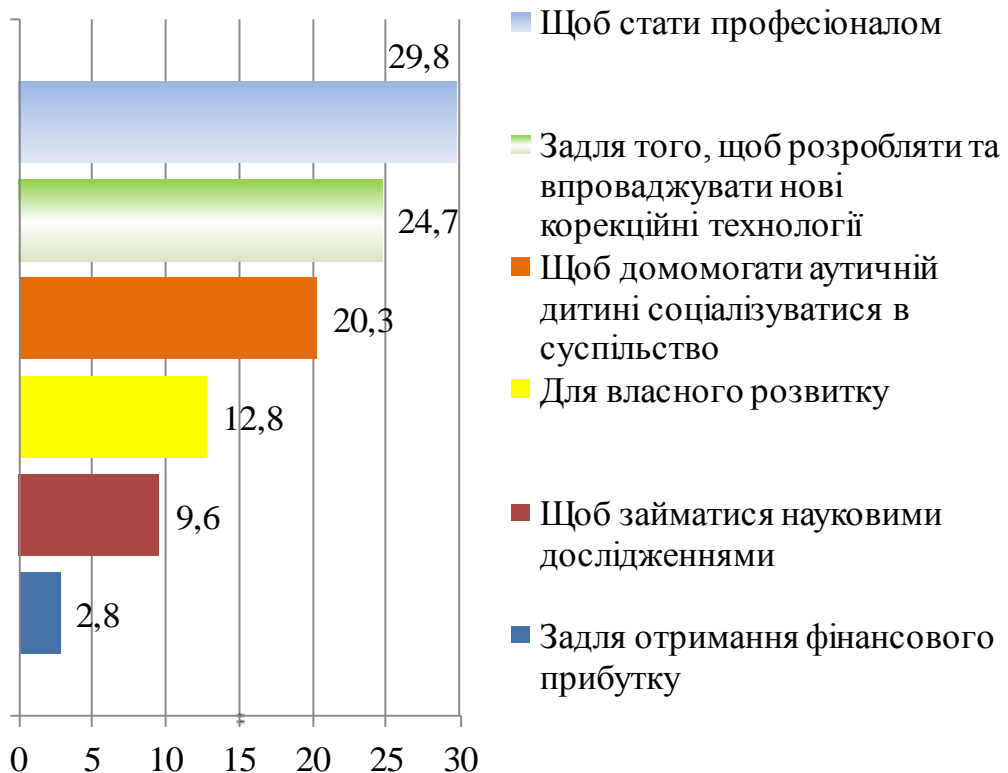
включення дитини в різні соціальні ситуації.

*Середній* рівень готовності притаманний для студентів з недостатньою мотивацією до подолання труднощів дитини, меншою креативністю та суто технічним виконанням своїх професійних обов'язків.

*Низький* рівень характеризує студентів, які психологічно не сприймають особливості аутичних дітей, відмовляються від контактів з ними, проявляють негативізм, уникають спілкування з батьками дитини. Ці студенти мають страх перед дитиною, губляться перед батьками, не вміють працювати в команді спеціалістів, здійснювати супервайзерні заходи (допомога іншому спеціалісту, пояснення батькам причини поведінки дитини), впадають у розпач, якщо не досягають бажаного результату в роботі.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває питання особистісної готовності майбутнього спеціаліста до роботи з аутичними дітьми. Так, доктор педагогічних наук, професор С. П. Миронова визначила критерії відбору до особистості фахівця, зокрема: соціальні потреби абітурієнта; характерологічні особливості, що виражають професійно-педагогічну спрямованість та ставлення до майбутніх вихованців; інтелектуальні, вольові та емоційні риси характеру; професійні здібності; відсутність протипоказань щодо професії [4].

#### Мотивація студентів, майбутніх фахівців до отримання спеціалізації в галузі аутології



**Рисунок 2.** Результати дослідження мотивації студентів кафедри психокорекційної педагогіки до корекційної роботи з аутичними дітьми у відсотках (%), загальна кількість студентів 502.

Формування готовності до роботи з аутичними дітьми передбачає поетапне оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями, навичками.

На першому етапі процесу підготовки студенти ознайомлювалися з базовими поняттями проблеми корекції аутичних дітей. На другому етапі відбувалося поглиблене вивчення дизонтогенезу, умов виховання, навчання та реабілітації дитини зі спектром аутистичних порушень. На третьому, технологічному етапі, майбутні психологи і корекційні педагоги опановували способи взаємодії з аутичними дітьми, продовжуючи вивчати їхні ресурсні (мовленнєві, інтелектуальні, творчі та ін.) можливості. На четвертому етапі самоактуалізації, студенти, працюючи в аудиторії, обмінювались власним діагностичним досвідом, обґрунтовано складали прогностичні карти, ділились враженнями про спілкування з дитиною та її близькими, визначали детермінуючі чинники корекції аутистичних порушень. Також аналізувалися можливі ризики виникнення вторинних порушень у разі хибного тлумачення причин порушень поведінки, інтелекту, мовлення в аутичних дітей. На п'ятому етапі систематизації професійних знань та умінь студенти набували першого цілісного практичного досвіду корекційної роботи з аутистичною дитиною, обговорювали його в групі, аналізували труднощі, які виникли у процесі взаємодії з дитиною, та шляхи їх послідовного і комплексного подолання.

Визначивши основні мотиваційні тенденції студентів-дефектологів до роботи з аутичними дітьми, зазначимо, що ведучим динамічним мотивом є соціальна і професійна реалізація в роботі з аутичними дітьми, що передбачає високий рівень готовності до взаємодії з такою нозологією дітей.

Під час підготовки студентів до роботи з аутичними дітьми застосовувалися різноманітні методи та прийоми роботи: системи завдань, тести, творчі етюди, дискусій, аналізу продуктів пізнавальної та творчої діяльності аутичних людей, написання психологічних характеристик, моделювання поведінки в різних соціальних ситуаціях та психічних станів аутичних дітей різних категорій. Студенти активно залучалися до наукової діяльності, підготовки методичних рекомендацій для батьків, участі в організації наукових практичних конференцій, круглих столів, консультуванні батьків в якості асистентів.

Формування належного рівня професійної готовності майбутніх корекційних педагогів здійснювалося за рахунок інноваційного структурування дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів, а саме: "Клініка інтелектуальних порушень", "Психопатологія", "Спеціальна психологія", "Корекційна психопедагогіка", "Дошкільна психологія", "Спеціальна методика роботи гувернера-дефектолога", "Психокорекція дітей з інтелектуальними порушеннями", "Спеціальна методика дошкільного виховання"; дисциплін навчального плану підготовки магістрів: "Актуальні проблеми корекційної педагогіки", "Методика викладання спеціальної психології у вищих навчальних

закладах", "Методика викладання корекційної педагогіки у вищих навчальних закладах", "Методики психокорекції, психоконсультації, психотерапії". Okремо було розроблено і впроваджено спецкурс "Особливості корекційного виховання аутичних дітей" для студентів 5 курсу, спрямований на удосконалення і систематизацію їхніх знань, умінь та навичок з проблем подолання аутизму в дітей.

Враховуючи особливості аутичних дітей, зокрема тривожність, реактивність, негативізм, занурення та відмову від спілкування з іншими людьми, частина часу лабораторних та практичних занять відводилась на індивідуальне вивчення дитини в знайомому для неї середовищі (родина, дошкільний, шкільний, освітньо-реабілітаційний заклад тощо).

Основними завданнями лабораторно-практичних занять були: удосконалення інтелектуального компоненту готовності студентів; формування мотивації до роботи з аутичними дітьми; аналіз недоліків та досягнень у процесі виконання професійних функцій; реалізація корекційно-технологічних умінь у практиці взаємодії з аутичними дітьми; модифікація відомих у дефектологічній практиці корекційних прийомів; обґрунтування та визначення нових прийомів корекції розвитку дитини; відпрацювання функціонального репертуару психолога та корекційного педагога; формування супервайзерних та інклюзивних функцій.

Основними завданнями на період проходження психологічної та педагогічної практики (психологічної безперервної, волонтерської, педагогічної в спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку, в освітньо-реабілітаційних установах, у домашніх умовах) були: встановлення контакту з дитиною; ознайомлення з клінічними матеріалами; проведення бесіди з батьками; уточнення діагнозу з фахівцями; розробка індивідуальних діагностико-прогностичних програм; аналіз продуктів діяльності дитини; визначення стратегій подолання аутистичних порушень в умовах виховання дитини; створення нових психологічних умов корекції; визначення етапів і превентивних результатів корекції; консультування батьків і розробка системних рекомендацій.

Стосовно готовності майбутнього спеціального психолога (практичного) та корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми нами виділені класичні компоненти професійної готовності: мотиваційний – інтерес до проблеми аутизму; потреба у професійній самореалізації; особистісне бажання допомогти дитині та родині, в якій вона виховується; самовизначення та самоствердження у колективі; характерологічний – загальні професійно значущі психологічні особливості студента; кваліфікаційний – психологічна компетентність у виконанні корекційних функцій у складних поведінкових та комунікативних ситуаціях, рольові психологічні позиції майбутнього корекційного педагога та спеціального психолога; виконавчий – психологічно обґрунтоване забезпечення освітніх, розвивальних, виховних, комунікативних, мовленнєвих, соціально-інтеграційних,

психокорекційних методів і технологій; психологічний супровід інклюзивної форми навчання аутичної дитини в дошкільних та шкільних закладах; психологічне забезпечення комунікативної діяльності аутичної дитини, формування її соціально-побутових навичок. Також виділені та охарактеризовані нові компоненти готовності: аналітичний – вивчення історії розвитку дитини з урахуванням хибних тенденцій у вихованні; визначення негативних впливів соціального середовища та реальних перспектив особистісного розвитку аутичної дитини; координація намірів між медиками та психолого-педагогічним персоналом; визначення ризиків на основі клінічних показників маніфестації аутизму; розробка індивідуальних програм корекції аутистичних проявів діяльності та поведінки дитини; супервайзерний - фахова психологічна допомога іншим спеціалістам, які працюють з аутичними дітьми, з метою запобігання та подолання професійного вигорання; інклюзивний - розробка алгоритму психолого-педагогічного супроводу аутичної дитини в масовій школі, врахування чинників тривоги, напруження та проблемної поведінки, її неприйняття дітьми групи або класу; забезпечення наступності між учителем класу і спеціалістом з інклюзії (тьютором), обговорення та аналіз труднощів навчання дитини, модифікація та складання програм освіти та корекційного виховання аутичної дитини); психотерапевтичний – психологічна допомога батькам в процесі роботи з їхньою дитиною.

Таким чином, реалістичність життя з аутичною дитиною, про яку ми писали у наших публікаціях, є надзвичайно складною та драматичною, і тому фахова підтримка і батьків, і спеціалістів є важливою складовою корекційно-виховного процесу. Не розгубитися в складних психологічних ситуаціях, миттєво відреагувати, спокійно та виважено застосувати прийоми, що заспокоюють та стабілізують психічний стан аутичної дитини, суттєво допоможуть їй в житті[6].

### Список використаних джерел

1. Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Дорфман Л. Я. – М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2005. – 288 с.
2. Забрамная С. Д. Подготовка студентов – олигофренопедагогов к работе по изучению детей в период педагогической практики / С. Д. Забрамная // Дефектология. – 1982. – № 1. – С. 53–55.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов / Зеер Э. Ф. – М. : Академический проект ; Фонд "Мир", 2005. – 336 с.
4. Миронова С. П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога / С. П. Миронова // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 11–14.
5. Синьов В. М., Миронова С.П. Принцип діяльності сучасної вищої школи у підготовці спеціалістів за напрямом "Корекційна освіта" / В. М. Синьов, С. П. Миронова // Збірник наукових праць Кам'янець-

Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2007. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 85–87.

6. Шульженко Д.І., Андрєєва Н.С. Корекційний розвиток аутичної дитини (книга для батьків та педагогів). - К.: Д.М.Кейдун, 2011. - 344 с.

This article is dedicated to the problem of preparation of specialists for the work with autistic children by the module system of higher education.

**Keywords:** autistic child, child-oriented approach, autistic disorders.

*Отримано 9.11.2012*

### Відомості про авторів

1. **Барклі Девід**, доктор філософії, професор, завідуючий кафедрою соціальної роботи, Галладетський університет (США).
2. **Блеч Ганна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України лабораторії олігофренопедагогіки.
3. **Богуцька Тетяна Олександрівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної то соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
4. **Бугера Юлія Юріївна**, викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної то соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
5. **Віннікова Олена Анатольевна**, завідувача кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
6. **Воробйова Галина Єгорівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології Белгородського державного дослідного університету.
7. **Гаврилов Олексій Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
8. **Гайдукевич Світлана Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету спеціальної освіти Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
9. **Гаманович Вікторія Едуардівна**, завідувача учбовою лабораторією з розвитку інформаційних технологій в спеціальній світі «Освіта без меж», Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
10. **Гіренко Ніна Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання вищого навчального закладу Донбаський державний педагогічний університет.
11. **Гладуш Віктор Антонович**, доцент, кандидат історичних наук, докторант Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова.
12. **Гладченко Ірина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
13. **Гноєвська О.Ю.**, завідувача лабораторії менеджменту освіти Науково-дослідного центру інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.
14. **Годовнікова Лариса Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології Белгородського державного національного університету.

15. **Гріханов Володимир Платонович**, доцент, кандидат педагогічних наук Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
16. **Данільченко Євгенія Володимирівна**, старший викладач кафедри методик корекційного навчання, Донбаського державного педагогічного університету.
17. **Дітковська Леся Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України, м.Київ.
18. **Домбо Ейлін**, асистент-професор Національної католицької школи соціальної роботи Американського католицького університету.
19. **Єжова Тетяна Євгенівна**, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, кандидат педагогічних наук Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.
20. **Ільченко Алла Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, психології та педагогіки Полтавської державної аграрної академії.
21. **Кирилюк Ліля Анатоліївна.**, викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
22. **Кобель Ігор**, доктор філософії у спеціальній педагогіці, Український католицький університет, Канада.
23. **Ковалець Ілона Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.
24. **Коган Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
25. **Козак Аліна Володимирівна**, викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
26. **Константинів Оксана Василівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
27. **Кравець Ніна Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова.
28. **Кульбіда Світлана**, доктор пед. наук, завідувач лабораторії жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
29. **Левицький Вадим Едуардович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
30. **Лузік Маріна Василівна**, кандидат педагогічних наук, вчитель-дефектолог м.Москва.



31. **Ляшенко Олександр Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
32. **Ляшенко Олександра Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
33. **Мавкобєєва Зульфія Ахметвалієвна**, доктор педагогічних наук, Казахского національного педагогічного університету імені Абая .
34. **Максимовська Валентина Миколаївна**, аспірант кафедри спеціальної психології та медицини інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
35. **Миринова Світлана Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
36. **Мілевська Олена Павлівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
37. **Мінєнкова Інна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
38. **Науменко Дмитро Дмитрович**, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
39. **Ніколаєва Олена Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології Белгородського державного національного університету.
40. **Одинченко Лариса Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Донбаського державного педагогічного університету.
41. **Пахомова Наталія Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.
42. **Подгасцький Андрій Валерійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту Інституту фізичного виховання та спорту Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
43. **Полуляшенко Михайло Сергійович**, аспірант кафедри спеціальної психології та медицини ІКПП ім. М.П.Драгоманова.
44. **Пчюлка Ксенія Олександрівна**, студентка Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
45. **Радигіна Вероніка Валеріївна**, кандидат біологічних наук, завідувач кафедри основ спеціальної педагогіки і психології Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
46. **Романькова М.А.**, студентка Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.
47. **Синьова Євгенія Павлівна**, кандидат психологічних наук, професор,

- завідувач кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
48. **Сіліна Надія Анатоліївна**, аспірант кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
  49. **Скрипник Дмитро Володимирович**, науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С.Костюка.
  50. **Скрипник Тетяна Вікторівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
  51. **Співак Людмила Анатоліївна**, доцент кафедри методик корекційного навчання, кандидат педагогічних наук Донбаського державного педагогічного університету.
  52. **Співак Ярослав Олегович**, аспірант кафедри методик корекційного навчання Донбаського державного педагогічного університету.
  53. **Тарасенко Надія Василівна**, доцент кафедри методик корекційного навчання, Донбаського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук.
  54. **Татьянчикова Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання, Слов'янського державного педагогічного університету.
  55. **Товстоган Володимир Святославович**, доцент кафедри корекційної освіти, кандидат педагогічних наук Херсонського державного університету.
  56. **Федоренко Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки, заступник директора з навчальної роботи Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.
  57. **Хохліна Олена Петрівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін навчально-науковий інститут права та психології Київського національного університету внутрішніх справ.
  58. **Цикурова-Беседіна Анастасія Валеріївна**, аспірантка кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.
  59. **Чеботарьова Олена Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
  60. **Шульженко Діна Іванівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
  61. **Якубель Генадій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ спеціальної педагогіки і психології Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка.



*Наукове видання*

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

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 21**

**Частина 2**

**Головний редактор**

**Відповідальний редактор**

**Відповідальний секретар**

**Комп'ютерна верстка**

**В.І. Співак**

**О.В. Гаврилов**

**Н.С. Гаврилова**

**О.В. Ковальчук**

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 16.12.2012 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк. арк. 27,2. Обл. вид.арк. 24,2 Тираж 300. Зам. 522

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.